TEACHER'S GUIDE

EXPLORATIONS 1

Tournesol

Monique Nemni
Yvette Szmidt
Fred Sutherland

ÇA TOURNE!

PC
2112
E95
1982
bk.1
tch.gd.

For Library
Use Only

CURR HIST

Ex libris
universitatis
albertaensis

QUAECUMQUE VERA

TEACHER'S GUIDE

EXPLORATIONS 1

Tournesol

Monique Nemni
Yvette Szmidt
Fred Sutherland

ÇA TOURNE !

Prentice-Hall Canada Inc.
Scarborough, Ontario

Canadian Cataloguing in Publication Data

Nemni, Monique, 1936–
Explorations 1 : ça tourne! : teacher's guide

Supplement to: Nemni, Monique, 1936– Explorations 1 : ça tourne! : livre.
ISBN 0-13-296244-6

1. French language—Text-books for non-French-speaking students—English.* I. Szmidt, Yvette, 1944– II. Sutherland, Fred, 1950– III. Title.

PC2112.N453 448.2′421 C82-094841-1

© 1983 by Prentice-Hall Canada Inc.
Scarborough, Ontario

ALL RIGHTS RESERVED

No part of this book may be reproduced
in any form without permission in writing from
the publishers.

Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey
Prentice-Hall International, Inc., London
Prentice-Hall of Australia, Pty., Ltd., Sydney
Prentice-Hall of India Pvt., Ltd., New Delhi
Prentice-Hall of Japan, Inc., Tokyo
Prentice-Hall of Southeast Asia (Pte.) Ltd., Singapore
Editora Prentice-Hall do Brasil Ltda., Rio de Janeiro

ISBN 0-13-296244-6

Production: Barb Almos
Production editors: Magda Kryt, Becky Vogan
Designer: Steven Boyle
Composition: Compeer Typographic Services Limited
Printed and bound in Canada by Webcom Limited
1 2 3 4 5 6 7 W 89 88 87 86 85 84 83

LIBRARY
UNIVERSITY OF ALBERTA

Contents

Part 1: Principles and Methodology 1

Tournesol: An Integrative Approach to Language Teaching 2
Programming *Tournesol* 6
Physical and Pedagogical Components 7
Planning Ahead 9
Textual Resources and Related Techniques 11
Teacher-Centred and Student-Centred Teaching and Learning 14
Testing 17

Part 2: Resource Tables 19

Étape 1 20
Étape 2 23
Étape 3 26

Part 3: Teaching Notes 31

Étape 1: C'est le jour et la nuit! 32

Phase A: En forme? 33
En avant! 42
Phase B: En forme? 51
En avant! 53
Phase C: En forme? 58
En avant! 60

Étape 2: Vive la télé ou à bas la télé? 69

Phase A: En forme? 70
En avant! 71
Phase B: En forme? 80
En avant! 89
Phase C: En forme? 98
En avant! 100

Étape 3: Une journée dans la vie de Nathalie 105

Phase A: En forme? 106
En avant! 108
Phase B: En forme? 112
En avant! 117
Phase C: En forme? 123
En avant! 132
Phase D: En forme? 144
En avant! 149

Preface

Tournesol is the title of this ongoing second-language series. The first segment of it is entitled *Bonjour Canada!* and includes the following three *ensembles*:

1. *Autour de moi*
2. *Parlons chiffres*
3. *À vos marques!*

The second segment is entitled *Explorations* and includes three *ensembles*:

1. *Ça tourne!*
2. *Quelles nouvelles?*
3. *Plus loin...*

More segments will be added to ***Tournesol***. When completed, this series will constitute a coordinated French program from the elementary through the end of the senior grades.

Part One

Principles and Methodology

Tournesol: An Integrative Approach to Language Teaching

The *Tournesol* series represents an integrative approach that combines linguistic principles of second-language learning with broader educational principles that are not related to any specific subject area.

Linguistic Principles of *Tournesol*

1. Association of Form and Meaning It may seem obvious that form and meaning are unavoidably linked in every written and oral message. What we try to do is emphasize this link by making meaning *essential* to the performance of any task. Let us consider two examples to explain this point:

(1) *Marie est grande.*

(2) *Ma soeur mange une pomme.*

Now, let us assume that the aim of the exercise for (1) is *Mettez la phrase à la forme négative* and for (2) *Mettez la phrase au pluriel.* If the students answer (1) *Marie n'est pas grande* and (2) *Mes soeurs mangent des pommes*, can we assume that the students understand what they are saying since they answered correctly? Many linguists think not. Paulston, for example, calls exercises in which meaning is not essential 'mechanical' exercises. In order to find out if an exercise is 'mechanical,' she suggests replacing one item with a nonsense word. If you can still perform the task, then the exercise is 'mechanical.'

Let us apply this procedure to our two sentences and use nonsense words (identified by an asterisk).

(1) *Marie est grande* becomes (1a) **Ossa est *mitasse.*

(2) *Ma soeur mange une pomme* becomes (2a) *Ma *gougou *dérale une *tomix.*

Now, let us do the assignment.

(1a) becomes (1b) **Ossa n'est pas *mitasse.*

(2a) becomes (2b) *Mes *gougous *déralent des *tomix*

We can do the exercise flawlessly without having to know what we are saying. This obviously is a 'mechanical' exercise. It really doesn't matter if *gougou* in the plural takes an *s* or an *x*, or if *tomix* does not have a plural form because it ends with *x*. Focusing attention on these matters exclusively makes the exercise purely 'mechanical.' In fact, you could even argue that it is preferable, in these cases, to *avoid meaning*. For example, in (1), if Marie is tall, why would she stop being tall? And in (2), if one sister eats an apple, what makes us assume that all the sisters will do the same?

We feel that the principle that form AND meaning must always be associated should be adhered to in every activity, including the ones in which the focus is on pronunciation or verb forms. In *Tournesol*, 'mechanical' exercises have been virtually eliminated. We believe that linguistic competence is better acquired if developed and associated with a communicative competence; form is *better acquired* where meaning is essential. It is WHAT the students want to say that determines HOW they say it.

2. Congruence of the Language Used in Class with the Student's Real-life Experience Let us consider again sentence (2), *Mes soeurs mangent des pommes.* Requiring all students to say this sentence forces some of them into lying if they have, for example, one sister only, no sister at all, or sisters who dislike apples. This sentence is dissociated from most students' personal experience. Even if it has a literal meaning, it still falls short of being *meaningful* with reference to their real-life experience.

In *Tournesol*, every effort has been made to make students' answers congruent with their lives. For example, for a question such as *Est-ce que ta soeur mange des pommes?*, students are never asked to answer in a predetermined way such as in the affirmative or negative form, but rather according to their personal experience. One student could answer *Oui, elle en mange souvent.* Another might say *Oui, elle en mange de temps en temps, mais elle préfère les poires.* Another could say *Non, ma soeur n'aime pas les pommes.* Still another might say *Je n'ai pas de soeur*, or *Je ne sais pas*, and so on. Answers such as *Oui or Non* are also acceptable, since they are frequent and are indeed more common in real life than the complete answers usually required in French classes.

3. Integration of a Linguistic Progression with the Development of an Interesting Theme Since language is generally used to talk about something, we feel that the choice of topic should play a crucial role in the selection of the linguistic elements to be emphasized. In *Tournesol*, each theme-oriented unit, or *ensemble*, determines the selection of the language elements needed for communication on that theme. Obviously, choices have to be made in the innumerable linguistic possibilities; we feel that our choices are not the only possible ones. It goes without saying that this approach allows considerable freedom to select, add, or adapt the materials according to particular needs and interests.

This principle applies to all forms of language learning, including grammar, vocabulary and pronunciation. For example, students of *Tournesol* learn *mon/ma* before *le/la* because, as they introduce themselves and talk about their families, it is more natural for them to refer to *mon père or ma mère*, rather than *le père* or *la mère*! To give another example, in *Tournesol*, it is possible to learn the *passé composé* of a verb that has not been previously taught in the present tense, if the topic calls for a *passé composé*.

Although the grammatical progression does not follow a traditional pattern, nor the pattern described in any specific guideline, the grammar points covered overall meet the requirements of most official guidelines.

Vocabulary plays an essential role in an integrative or communicative approach. To ask, request, answer and so on, you are better off knowing the right word rather than the right structure! For example, if you say *Toilette?* and look puzzled, you are bound to obtain more valuable information than if you say *Où sont les ...?* By necessity, the selection of the vocabulary items to be emphasized depends not only on the selected topic, but also on individual conditions and interests. There is no need for all students to know exactly the same vocabulary. Consequently, you will undoubtedly add to or de-emphasize many words and expressions provided in the materials. Different words may be added for different students so that they may each express personal experiences. For example, in Activity E or F on pages 92 and 93 of the textbook, some students may wish to say *Mon père/ma mère ne travaille pas, il/elle est chômeur-euse* or *Il/elle est assisté-e social-e,* and so on. Favorite sports may include uncommon ones; after-school activities may take innumerable forms. If necessary, students may be allowed to use a good bilingual dictionary to find out the words they need.

You may be concerned that if you allow students to answer according to their own experience, they may not practice the grammar point under study. This is not necessarily true. Although all students don't have to give the very same answer, questions can be such that a reasonable number of students will answer using the language element under study, others will use the negative form and a few will give completely different answers. What we may lose in patterned response we gain in *relevance*. Also, if the instruction is so specific as to allow only one right answer — as is the case with *Réponds à la forme affirmative: Est-ce que tu as un chat?* (answer: *Oui, j'en ai un*) — you have to think of another question for the next student, who had no reason to listen to what was said anyway. The same question, when it allows students to answer according to their own experience, can prove to them that French is used to say things that are connected to real life; such a question encourages other students to listen out of sheer curiosity, and saves you from the exhaustion due to thinking of a hundred and one questions to drill the same point. Personalized questions can go a long way without becoming predictable or repetitive. They make your job easier, more relevant and more fun.

As for grammar and vocabulary, activities focusing on pronunciation do not follow a predetermined progression, but are linked to the theme under study. As is the case for grammar, most pronunciation problems for English-speaking students are dealt with, formally and informally, over several *ensembles*.

4. Integration of Language and Culture

Culture, considered the reflection of a way of life of a given people in a given period, is expressed in literature and in the arts, but also in customs, everyday life and, most of all, in the language used. With this point of view in mind, ***Tournesol*** makes culture part and parcel of the theme and the language elements under study.

For obvious reasons, the cultural context selected here is Canada, with an emphasis on Québec. Consequently, when the ways of expressing an idea differ in France and in Canada, we have tried to present the two realities. For example, both *au revoir* and *bonjour* are introduced to mean 'goodbye'; *bicyclette*, common in France and Canada, *vélo*, used in France only, and *bicycle*, used in Canada only, are also presented. As for the variety of language presented within the Canadian context, we have tried to limit our choice to what the Québec Ministry of Education has labelled *le français correct d'ici*.

As for pronunciation, our recordings also reflect the accents of francophones in Québec and in other regions of Canada. Voices on the recordings differ with reference not only to region but also to the speaker's social background. We feel that students must be exposed to a variety of accents related to different social strata if they are to understand the 'real' language spoken by ordinary people in real-life situations.

Other aspects of culture are also taught in conjunction with language. For example, in *À vos marques!*, students learn to use the different forms of ER verbs with reference to the verb *passer par* and a map of Québec. In *Ça tourne!*, after learning the names of different foods used to make sandwiches, students do a quiz on different varieties of cheese produced in Canada. Folk songs are also selected in conjunction with the theme or the language item under study.

The materials leave ample room for the addition of current events that are impossible to incorporate in any published materials since they would become outdated quickly. For example, when working on *Étape 3, Phase D*, it is quite possible, and even desirable, to refer to a recent baseball, football, soccer or hockey game. Popular songs related to the theme can add another enjoyable dimension to cultural awareness. Films from the National Film Board, videos from different educational sources, newspapers, magazines and many more resources can also prove that the French language is used by real people to convey information, feelings and thoughts.

5. Integration of Communication with the Development of the Four Skills

The main emphasis in *Bonjour Canada!* as well as in *Explorations* is on ORAL COMMUNICATION. Reading and writing are also developed, but they play a smaller part in the series. We believe that a four-skill approach is needed from the beginning in order to accommodate individual styles of learning. We also feel that each skill makes a different contribution to second-language learning.

In ***Tournesol***, oral communication is developed around the real-life situation of the students: their local conditions, people in the community, familiar events and ideas. Textbook or workbook models serve as a springboard for personalized exchanges. You as a teacher, will, of necessity, be adding constantly to the published materials in order to provide the language background needed by students to express their individual experience and interests. Students play an active part in suggesting and providing materials that are relevant and of interest to them.

We consider listening skills essential for successful communication. Whereas one has some control over the words one chooses and the speed of delivery, one usually has no control over the speech of the speaker. For this reason, we feel that it is essential that students develop techniques for understanding speech that has not been taught before, speech containing unknown words, various French accents (representing regional or class differences) and so on. In ***Tournesol***, many of the recorded activities are intended for this purpose; see, for example, the tapescript for Activity H in *Étape 3, Phase C*. You, as a teacher, are also encouraged not to oversimplify your language. Speak normally, so that students have to stretch their comprehension ability a little. They will learn more for it. Whenever possible, you can also use authentic materials from records or the radio, provided these are short (about one or two minutes) and are within the students' competence.

Speaking skills are developed in activities in which students

express thoughts or feelings, or in which they exchange personal information. The students' overriding preoccupation is with the message, and attention to language is motivated by the need to communicate. Since communication is the main objective, do not always insist on flawless sentences; mistakes often make for better learning. Accept part answers also, such as *Oui*, *Non* and *Dix heures*, since such answers are natural in genuine communication.

Reading is developed from the beginning of the program. In the first *ensembles*, the primary function of reading is to serve as a support for the oral performance. This is what is usually referred to as recognition reading. Very soon, students read familiar words in new contexts that serve as a basis for oral exchanges. Many of the activities printed in the textbook are intended for oral performance by pairs of students who exchange information or opinions. Decoding skills are also developed as early as the first *ensemble*, but they play a limited role and are restricted to the major common reading difficulties for anglophone students. These difficulties are dealt with over the entire series and not in every *ensemble*.

In our opinion, however, the major objective of reading is *not* to teach *how* to read, but to promote a *positive attitude* toward it. Above all, students should perceive reading as an *enjoyable* activity. Many of the reading activities in ***Tournesol*** have been designed with this objective in mind. Students read to solve various puzzles, to find out how to play a game or carry out an experiment, or to learn new and interesting facts. We hope that activities of this kind will foster a positive attitude toward reading, in and out of school.

Reading for information and enjoyment is extensively developed in the reading books that accompany every *ensemble* starting with *Explorations 1*. Each reading book features a sub-theme of the related *ensemble* and includes reading passages as well as a great variety of activities intended to check comprehension and help students retain the information provided. *L'espace en jeux*, the reading book that relates to *Ça tourne!*, deals with astronomy and astronomers, past and present.

Writing is the least developed skill in ***Tournesol***. Essentially, the written activities in the workbook serve to consolidate listening, speaking and reading skills. Selective transcription plays an important role in the program. Spelling is NOT a major objective in this series. In our opinion, written activities provide a valuable mode of learning; they allow students time to think, to check maps, reference tables and other information, to consider options, to revise answers and so on. They also provide valuable activities for groups of students while you, as a teacher, are free to work orally with others. Many of the written activities in ***Tournesol*** are intellectually challenging. Consequently, they require time for thinking and/or research. Others are essentially intended to check each student's listening and/or reading comprehension and involve only putting a check mark in the appropriate column.

Since writing is not a major objective of the series, a considerable latitude exists in the selection of these activities, depending on the age, level and interests of the students.

Educational Principles of Tournesol

It can be argued that any language experience is educational. We feel, however, that language learning can also provide an educational experience akin to that of other school subjects and congruent with some of the goals of the educational system. In other words, we feel that it is possible to teach language and *at the same time* develop abilities and values that go beyond language learning. The following are the main educational objectives that we have tried to pursue in ***Tournesol***, apart from the linguistic objectives described above.

1. Development of General Knowledge with an Interdisciplinary Perspective One could argue, with good reason, that learning a new language adds to general knowledge. However, we question whether or not students perceive it that way. Because they usually say in another language what they have known in English for many years (for example, by answering *De quelle couleur sont les bananes?*), students may not perceive the second language as a means by which people acquire new knowledge. We feel that the best way to convey this message is to have students do it.

This principle has been applied, quite successfully, in immersion classes across Canada. Unlike immersion though, ***Tournesol*** is not commited to cover a specific course of study of a specific subject at a specific grade. Also, unlike immersion, we make students *focus on the language itself as well as on the facts under discussion*. For example, in Activity 3 on page 76 in the *Ça tourne!* textbook, students practice the vocabulary for food and at the same time group items according to food category. In *À vos marques!*, they conjugate PASSER and review ÊTRE and ALLER while locating cities on a map of Québec.

By using an interdisciplinary approach in each *ensemble*, we feel that we can best draw on students' knowledge as well as expand on it in a fairly realistic and natural way. In *Ça tourne!*, for example, students talk about astronomy, foods and sports. With respect to interest and motivation, the French class may be very fortunate since it can benefit from the contributions of a variety of fields.

2. Respect for the Teachers' Intellectual Ability and Professionalism, and the Students' Need for Intellectual Stimulation We feel that French teachers have a lot more to contribute than their knowledge of the language, but that they sometimes lack the opportunity to do so. Students, for their part, have acquired knowledge and abilities that are not often called upon in the French class. An 'educational' approach to language teaching may satisfy some of these needs. It assumes that teachers will fulfill the essential task of putting teaching and learning in context, filling unavoidable gaps when materials call for genuine communication, which necessarily includes an element of spontaneity. Students are allowed to express their own life experience and feelings, and to contribute meaningfully to the topic under discussion.

3. Awareness of and Respect for Other Ways of Life In ***Tournesol***, we have been careful to reflect the diversity of culture and lifestyles common in Canada today. We feel that true awareness of and respect for other ways of life are promoted when students are not forced into giving stereotyped answers, but encouraged to talk about each other's real life experiences.

4. Development of Logical Reasoning and Powers of Inference, Deduction and Observation In the sentences (1) *Marie est grande* and (2) *Ma soeur mange une pomme*, one could argue that in order to put these sentences in the negative or the plural, students must observe the model, refer to rules that they have learned, and

deduce the required forms. This is true. We question, however, whether or not students perceive that the need to observe or apply grammar rules is essential to communicate or to give a relevant answer. It is our experience that students usually do not see the use of *ma* instead of *mon*, or *grande* instead of *grand* as crucial to communication. They often consider their French teacher just too fussy!

We have tried to make students realize that lack of observation or logical reasoning will result in a wrong *message*, not just a wrong *form*. For example, in order to answer the question *Est-ce que Marie est grande?*, students may have to observe an illustration where Marie is represented and decide if, according to this illustration or to any other available data, the answer should be *Oui, elle est grande* or *Non, elle est petite.* For example, Marie could be standing on a chair in order to reach the sink, or beside a television set, or in a phone booth, and so on. There are many such examples in ***Tournesol***.

In other activities, students are asked to give information which is not given specifically in the text, but that they can infer from what is available. See, for example, Activity 3 on page 72 of the *Ça tourne!* workbook.

Sometimes students must use certain clues to deduce the required answer. For example, in Activity 1 on page 2 of the workbook, students must use the given clues to find out who's who in André's family.

Critical thinking goes beyond observation and logical reasoning. It involves a deeper analysis of the available facts with reference to one's own value system. Right and wrong depend on the point of view. For example, consider the sentences *Jacques a vingt-huit ans. Il est étudiant.* Is it a good or a bad thing for him to be a student at his age? The answer depends on the context *and* on one's personal values.

In ***Tournesol***, students are encouraged to reflect on certain behaviours. For example, in *Ça tourne!*, after completing a survey on the hours spent in front of the television, students discuss whether or not any of them is *'l'esclave' de la télévision*. There are many other opportunities for teachers and students to express personal values.

5. Integration of Learning, Creativity and Fun Last but not least, we feel that learning French should be enjoyable. We have made every effort to have students practice language elements in games, puzzles, songs and so on. We make students take an active part in the development of each theme; they prepare their own games, make their own experiments, compete or cooperate with other students, and bring some of their own personal belongings to the French class, such as a map of their province and pictures of their relatives. They create puzzles and secret codes to challenge their classmates.

We consider that learning and fun differ in degree and not in nature. Although difficult to reach, our ultimate goal is to make most activities, if not all of them, fun as well as educational.

Genuine communication, cultural awareness, knowledge seen from an interdisciplinary perspective, observation and logical thinking all contribute, in our opinion, to effective language learning. By requiring students to think before they talk, we may be showing them that French people, as well as English people, use language for a purpose other than simply to apply grammar rules. In doing so, we hope to impress on them the notion that learning French is interesting, rewarding and lots of fun.

Programming Tournesol

Target Starting Point

The *Tournesol* series is mostly intended for students beginning French at the age of eight, nine, or ten. *Bonjour Canada!* is designed for FSL beginners, but, due to its four-skill approach, it may be adapted for use with students who have had some French in the primary grades. *Explorations* is the sequel to *Bonjour Canada!*, but it can easily be used by students who have had about three years of French with another program.

Program / Grade Coordination and Rates of Coverage

The rate of coverage of *Tournesol* will be determined by several factors:

(1) the length and frequency of periods devoted to FSL;

(2) the age and competence of the students;

(3) the policy of the system or of the individual teacher regarding minimum/maximum exploitation of the program content (for example, core program only/core plus projects and extra activities).

An average group with thirty to forty minutes of French per day, starting in Grade 4 or 5, may be able to complete as many as two *ensembles* in a school year. However, since the length of the *ensembles* is not uniform, the rate of coverage will vary from one *ensemble* to another. The program does not assume that all of the work on a particular *ensemble* will be completed at the end of a school year. It is quite feasible to begin an *ensemble* in the winter or spring term, and to resume work on the same *ensemble* in the fall, even though students are in a new grade and may have a new French teacher.

Physical and Pedagogical Components

In each *ensemble*, the material is developed around a central theme. In *Ça tourne!*, as suggested by the title, the theme is rotation. The rotation of the earth around the sun produces the phenomena of day and night, which in turn lead to the concept of time and its measurement. What we do with this time brings us to discussions about television watching, food and sports. It also allows us to introduce the concepts of past, present and future.

Physical Components

The physical components of this *ensemble* are

(1) a student's textbook (*livre*);

(2) a student's workbook (*cahier*);

(3) one or more audio tapes (*bande*) (tapescripts are included in the teaching notes);

(4) external visuals (*supports visuels*);

(5) a three-part audio filmstrip (*film fixe*);

(6) a teacher's guide;

(7) a student's reading book.

Pedagogical Components

Each ensemble is subdivided into

(1) a number of *étapes* (sub-themes) which, in turn, are subdivided into

(2) a number of *phases* (pedagogical and linguistic units within *étapes*).

The pedagogical components of a *phase* are as follows:

(1) EN FORME? This component contains readiness activities, which may be oral and/or written. They are lettered A, B, C...

(2) EN AVANT! This component comprises a presentation printed in the student's textbook (usually recorded) and a number or oral and written activities that are found in the textbook, workbook and/or on tape. These activities are numbered 1, 2, 3...

In addition, there are throughout the textbook a number of schematic representations of language concepts that are identified by the symbol and numbered. These are referred to as *observations* in the Teacher's Guide. The symbol represents a *rappel* or review of formerly presented language concepts.

For a full discussion of *En forme?* and *En avant!*, see page 11.

Conventions

Activity Numbering and Cross-Reference Symbols All activities within an *étape* are listed and numbered sequentially in the student's textbook whether they appear in the textbook, workbook, or on tape. Each *phase* has its own letter sequence. The numerical sequence of activities suggests their pedagogical progression in terms of coordination and challenge. However, this does not imply that the order must be rigidly observed, nor that each student must do all the activities. Songs are not numbered.

To facilitate coordination of program components, the following symbols have been adopted in the student's textbook and workbook.

in the textbook margin indicates an activity found in the workbook. Such activities are cross-referenced to the appropriate workbook page.

in the textbook margin indicates recorded presentations and activities. When a recorded activity requires only listening and/or speaking, the title and model appear only in the textbook. If a recording is to be used with a reading passage or with reference to an illustration, the record player symbol appears in the margin, and the body of the activity is provided in the textbook.

in the margin indicates that a recorded activity is to be used in conjunction with the workbook and is cross-referenced to the workbook.

In some cases, the activity number is shown within a starburst. This convention identifies certain components that are particularly challenging.

indicates a generalization about language function, referred to in the materials as observations.

indicates a *rappel* or reminder of a language pattern already presented in previous units within *Ça tourne!* or in previous *ensembles*.

***Vous / Tu* Forms in Instructions** Most of the instructions in the textual materials use the *tu* form in addressing the student. However, where the directives are specifically addressed to pairs of students, groups, or the whole class, the *vous* form has been used.

Since the *tu* form will be more familiar to the students at this stage in the program, it is likely that they will use *tu* to address you and/or other adults. If you prefer your students to use the *vous* form in addressing adults, teach the principles governing *tu/vous* usage. This lesson is taught at a later stage in *Explorations*.

The Star / Triangle Convention and Personalization Many of the games and oral performance activities in ***Tournesol*** assume the participation of two or more speakers, and are designed to encourage personal and creative exchanges. A name is seldom assigned to a speaker so that the performing students may use their own names or any name of their choice. Therefore, roles are designated simply by symbols. This convention applies to both the textbook and workbook.

Masculine / Feminine Forms of Nouns and Adjectives In response to new demands, many innovative forms have been tried to indicate feminine forms instead of the traditional brackets. The convention used in ***Tournesol*** is one of the most popular ones at present, that is, to hyphenate the feminine ending. For example, *Demande à un-e élève*, rather than *Demande à un(e) élève*.

Planning Ahead

Factors Influencing Planning

Since every teaching situation is unique in some respects, take into consideration the following factors that influence planning.

Local FSL Objectives The first step in planning is for you to review the stated objectives of ***Tournesol*** (pages 2 to 5) and note those that are stressed in the local curriculum guide. Remember that the objectives of this program are educational as well as linguistic. Therefore, when you plan an *ensemble*, identify those non-linguistic objectives that appear in each *Phase Overview* and plan to include them along with the linguistic objectives in the local curriculum guide.

Student Maturity, Interest and Readiness In addition to taking into account your students' maturity and readiness, make provision, wherever possible, for extra time to be devoted to topics and activities that are of special interest to some classes or groups.

Size of Classes When planning for large classes, give greater attention to administrative efficiency. Allow extra time for assistance to individuals, and, in particular, for evaluation. Partner and group work activities are recommended as a means of overcoming some of the problems of large classes (see Teacher-Centred/Student-Centred Teaching and Learning, p. 14), but course coverage will usually be somewhat slower than with smaller classes of similar ability.

Length and Frequency of FSL Teaching Periods The length and frequency of FSL periods influence not only the rate of coverage of an *ensemble* but also the depth of coverage and the teaching-learning procedures that may be effectively implemented. By comparison with a twenty-minute daily period, a thirty- or forty-minute daily period enables more effective teaching and learning, more attention to the needs and interests of individual students, broader and deeper exploitation of the program's resources, a wider variety of student-centred experiences, and a more thorough evaluation program.

Prescribed Target Dates for Completion of an *Ensemble* While most educators agree that the ideal situation is one in which the students are allowed to progress at their own rate, administrative considerations at the level of the school or the board usually impose compromises. The fact that a good number of activities can be added to or subtracted from this program, helps to establish common and reasonable achievement criteria and completion dates.

Planning Resources

1. In the student's textbook

a) The *Table des matières* in French and English, intended for interested parents and other members of the community, summarizes the theme and mentions the key activities featured in each *phase*. In addition, this table lists the main linguistic elements treated in each *phase*.

b) The *Contenu pédagogique* identifies the main objectives of each activity as well as the source in which it is found (*Livre, Cahier*, or *Bande*).

c) The *Lexique* of all the vocabulary presented to date (but excluding new words presented exclusively in songs) provides the student with a resource for individual or group work.

Teach students how to use the *Lexique* efficiently. Explain, for example, gender symbols, new conventions for masculine/feminine forms, the listing of infinitives of verbs as the need arises.

d) The *Tableau des verbes*, which summarizes verbs presented to date in ***Tournesol***, is intended for reference only. Rather than present the verbs alphabetically—as is commonly done—a somewhat unconventional presentation has been adopted: verbs that present analogies in their various forms have been grouped to facilitate retention.

2. In the Teacher's Guide

a) The **Principles and Methodology** section explains the concept of ***Tournesol*** and gives general guidelines regarding concerns such as planning, testing, and student-centred/teacher-centred techniques.

b) The **Resource Tables** summarize the focus, main linguistic content, and activities of each *phase*, and provide a list of new vocabulary for each *phase* as well.

c) The **Teaching Notes** section gives specific suggestions on how to carry out each activity of *Ça tourne!* Each activity is introduced by its specific objectives, lists the auxiliary materials needed, and indicates whether they are provided in the materials or whether they have to be prepared by the teacher or the students. The suggested procedures describe some ways of carrying out each activity. Tapescripts and linguistic notes are also provided when appropriate.

Each activity is accompanied by a facsimile of the related textbook page and of the workbook page, complete with answers.

Long- and Short-Range Planning

Long-Range Planning If local conditions demand that you cover an *ensemble* in a given length of time (usually a school year), you may have to cover the material more quickly or expand it so that it lasts the whole year.

If you wish to cover the material more quickly, consider the following time-saving possibilities: (a) train students to work in pairs so that the more competent may help their slower classmates; (b) streamline classroom procedures to avoid lengthy or repetitive instructions, or confusion in handling textual materials, visuals, or the tape recorder; (c) avoid having most of the students sit idly while others write at the chalkboard or participate in remedial work or in testing.

If you still wish to pick up the pace, you could (a) omit certain activities; (b) omit selected items within some of the activities; (c) permit the use of some activities only in spare time (such as occurs when some students complete core work ahead of schedule); (d) restrict intensive work and testing to those items listed in the overview tables.

If you wish to expand the material for classes that can cover the material at an exceptionally rapid rate, such as a class of gifted or mature students, there is a range of appropriate techniques. Consider the following: (a) include most or all of the components in the program; (b) exploit the full potential for creativity in many of the activities by having the students adapt the textual forms and featured language elements to create their own versions of the topic; (c) use variations on games and activities from previous *étapes* or *ensembles* to supplement and enrich the core program; (d) expand on the linguistic content of the material (vocabulary, grammar, various ways of expressing a given speech act); (e) expand on the educational and cultural content of the topic.

Short-Range Planning: *Étapes* and *Phases*

Since each *étape* and some of the *phases* have their own sub-themes, and since most themes are intended for interpretation in personal or local terms, plan a new *étape* or *phase* some time before its initial presentation in class. For example, *Étape 3, Phase D* deals with sports. Photographs of different sports, different sports objects, famous people in sports, and the like should be collected well ahead of the actual teaching and learning of this *phase*.

Note that certain activities will be more time-consuming than others, and that the rate of coverage will differ from *phase* to *phase*.

When planning a new *phase*, make sure you identify the following:

(1) the new and review linguistic content;

(2) the educational and cultural content;

(3) the required visual aids, published or personal;

(4) the recorded components;

(5) the components that lend themselves to student-centred activities;

(6) the components that are appropriate for homework assignments;

(7) the components that are appropriate for evaluating the students' performance, oral and written.

Short-Range Planning: Daily Lesson Plans

In preparing daily lesson plans, schedule several activities within a lesson period to provide a cluster of varied but coherent learning experiences.

Variety and changes of pace are particularly important in lessons for younger students or slower learners since their attention span tends to be short. However, in a short lesson period (perhaps twenty minutes), too much variety may be counterproductive and may cause stress or confusion. Common sense and observation of how students react will determine the optimum duration for various activities in lesson plans for individual classes.

While there is no standard lesson-plan formula, most teachers usually try to include three basic types of activities in elementary second-language lessons: (a) review; (b) teacher presentation of new work; (c) student application of new work. The application of that general concept to lesson planning in ***Tournesol*** points to the following common options for each of the three types of activity:

1. Review could be interpreted as
   a) checking previously assigned oral or written tasks;
   b) playing a familiar language game;
   c) singing a previously learned French song;
   d) performing a review or other language activity with, in some cases, evaluation by the teacher (see Testing, page 17).

2. Teacher presentation of new work could include
   a) initial aural-oral introduction to a new *phase* (see Presentations, page 11);
   b) introduction to the topic, language elements, concepts and procedures for a new activity, game, or song;
   c) a directed observation of a language concept (see Observations, page 13).

3. Student application of new work could consist of
   a) oral reading and/or discussion of a presentation under the teacher's direction;
   b) performance of a new activity in a teacher-centred or student-centred situation;
   c) performance of a new game or project in either a teacher-centred or a student-centred situation;
   d) preparation and presentation (by individuals, pairs or groups) of creative oral projects such as dialogues, dramatizations, reports, illustrated narratives, or descriptions.

The three basic types of activities designated above do not need to be done in that particular order, nor do they need to be featured in every lesson.

Also, consider the following in your daily lesson planning:

1. Teacher-Centred/Student-Centred Teaching and Learning (see page 14).

2. The Four Skills (see page 3). It is not essential that every lesson include activities in all four of the basic language skills.

Textual Resources and Related Techniques

En forme?

In *Explorations*, the textual materials include sections of language activities and resources entitled *En forme?* These sections serve as a *point de départ* for most of the *phases*. The language activities in the *En forme?* sections are lettered to distinguish them from the sequentially numbered components of the *En avant!* sections.

En forme? activities and resources serve a variety of purposes. (a) Some provide a review to prepare for further development of particular language elements or concepts. For example, In *Étape 2, Phase B*, the days of the week are reviewed to prepare for the discussion of television viewing habits, (b) Some introduce new language elements or concepts in a limited context to prepare for further expansion in the more general and comprehensive context of the *En avant!* section of the *phase*. For example, in *Étape 3, Phase C*, selected vocabulary for food is introduced in a picture-dictionary. This, in turn, is followed by many activities to be used by the students in conjunction with the picture-dictionary. These activities ensure meaningful use of the new vocabulary and practice in pronouncing it. While such preparatory work does not necessarily ensure complete mastery of all the new vocabulary, it does provide initial practice, and the picture-dictionary serves as a useful reference resource for the students' subsequent use, (c) Other *En forme?* activities serve to introduce the theme of a *phase,* to initiate research related to the theme, or to supplement the cultural content of the *phase*. For example, the song *La cloche du vieux manoir*, on page 77 of the textbook, sets the theme of that *phase*.

En forme? activities are transitional components designed to facilitate the introduction of new material. You may by-pass review activities, but it is preferable to deal with new language elements or concepts included in the *phase* to alleviate the workload which would otherwise fall within the *En avant!* section. Feel free to use the *En forme?* activities as you see fit, or to substitute alternative activities that may better serve your particular pre-teaching needs.

Presentations

Make each aural-oral presentation of new themes and language elements as specific, as concrete, as authentic, and as relevant to the students as possible. Refer to people, places, objects, or events known to them. To ensure comprehension, consider the following when planning presentations of new language elements or concepts:

1. Could the meaning of this word, statement, or concept be communicated by association with a concrete object or a picture? If so, will one visual convey the intended meaning?
2. Could this concept be communicated by physical demonstration? If so, is it necessary to establish a situational context or to use costumes or hand props to complement your demonstration? Could your actions be misinterpreted? How could you make the intended meaning clear and specific?
3. Must you assume a different identity in order to make this concept meaningful? For example, role-playing is essential where you must model statements that are not conceivably relevant to you, such as *Je suis un garçon/une fille*. How will you establish your assumed identity: name tag? picture mask? costume? puppet?
4. Could the meaning of this concept be best demonstrated by written examples or diagrammatic devices? If so, is the language to be used in the examples already known? Have you designed your written presentation so that it will make a clear and logical visual impression? Have you excluded all irrelevant difficulties from this demonstration?
5. Would the use of English be justified in this presentation? have you considered alternatives to the use of English? Would the use of English in this situation be compatible with your basic philosophy of second-language teaching? Is the information that would be presented in English essential to this lesson?

The following is a general guideline for teaching a new presentation. First do some or all of the *En forme?* activities. Then proceed as follows:

1. Introduce the new theme and language of the presentation in an aural-oral situation with textbooks closed, using the selected visual aids.

2. Ask a few simple questions to check comprehension. The students' answers, at this stage, may consist of one or two words or a short expression. The objective here is comprehension, not complex oral production. Linguistic accuracy is not emphasized.

3. Where applicable, play the recorded version of the presentation with reference to relevant external visuals, but with textbooks closed.

4. Ask a few more comprehension questions as in Step 2 above.

5. Open textbooks and have students read the presentation using the recordings (when available) for aural support.

6. Ask questions, or invite students to ask questions based on the text. Students should now be allowed to read their answers from the textbook if they wish, and, for this reason, answers may be more comprehensive than in Steps 2 and 4 above. Include personalized questions on the same topic, whenever possible, eliciting the usc of as many of the new language elements as possible.

Your introduction of a *phase*, and the students' first practice of the new vocabulary and structures need not be lengthy or exhaustive. It is only the first of several teaching and learning experiences that treat the new material. The rest of the components in each *phase* are designed to exploit the theme of the

presentation and to provide the practice needed to ensure mastery of the new language elements and concepts.

The presentations in the textbook are NOT intended for memorization or intensive drill. Their function is to launch the work on a new *phase*, to establish its theme, and to serve as a reference resource for the students as they work on the related activities.

Textbook Activities

All the activities in the student's textbook are intended for ORAL use exclusively. Instructions are given in French, and wherever possible, limited to a few words. However, in the case of games or of scientific experiments, longer explanations are also given in French. This has been done purposely, not only to avoid the use of English but to encourage students to develop some form of 'functional' reading, that is, reading for a purpose, to find out how to play a game, or carry out an experiment. See, for example, pages 38-39, 58, and 99 of the textbook. Models and illustrations also help to clarify the meaning. Detailed explanations and suggested procedures are described in English in the Teaching Notes for every game and activity.

For most activities, the Teaching Notes of this guide suggest teacher-centred and/or student-centred procedures. In addition, the section entitled Teacher-Centred/Student-Centred Teaching and Learning (page 14) provides guidelines and practical suggestions for student-centred techniques.

Activities entitled *Questions en chaîne* are introduced in this *ensemble*. Models and illustrations suggesting the procedure for these activities are provided in the textbook. However, once the procedures and language patterns have been introduced, these activities should be carried out with textbooks closed.

Questions en chaîne is a round robin type of activity, designed to provide rapid practice of new or review vocabulary and/or structures for a large number of students (see *Étape 3*, *Phase B*, Activity C on page 80 of the texbook). Played as a round robin, *Questions en chaîne* becomes a game in which students are eliminated from the circle if they make a mistake either in language or in information. The winners are the students remaining in the circle at the conclusion of the game.

Played as a relay race, the game becomes a team competition. Two or more teams of equal numbers of players take turns in performing the oral relay. Students who make mistakes are not eliminated, but their errors must be corrected by the teacher or other students. The team completing the relay in the shortest time is the winner. Since time is lost when errors are corrected, the students must strive not only for speed but also for accuracy.The teacher should be the final judge of linguistic performance, but a student could be appointed as time-keeper.

Versions of *Questions en chaîne* are introduced at several points in this *ensemble* to provide practice in the oral use of a variety of language elements and/or concepts. The principles of this game could be adapted to practice other linguistic items as well.

Recorded Activities

In the ***Tournesol*** series, tape recordings do not include conventional pattern drills. Instead, they develop auditory discrimination, listening comprehension, oral production and oral reading skills, and provide an extra dimension of realism and enjoyment. They require not only linguistic performance, but also meaningful communication. They are thought-provoking and information-oriented. Most recordings are suited for use in teacher-centred lessons, or by individuals or groups working on their own. You should try to make use of as many of the recorded activities as possible.

The recorded components include listening activities designed to prepare students for real listening experiences. In real life, they will hear unfamiliar language. The objective is to train the students to remain calm in such situations and to use their limited aural comprehension skills as effectively as possible. The method used in ***Tournesol*** gradually develops the ability to deduce meaning from the context and from specific language clues. Students will also hear a range of accents. The recordings are made by Canadian francophones whose voices and speech styles represent a partial cross-section of spoken French heard in Canada.

Students are not necessarily expected to imitate any or all of the variations from the *français standard* pronunciation which they will hear on the tapes. The purpose is to accustom them to hearing natural French speech, and to help them recognize that such variations are normal in any spoken language. If you and your students understand and appreciate these considerations, the standard of pronunciation expected should be flexible enough to include pronunciations and speech style imitated from the recordings or from other native speakers, as well as *français standard* pronunciations which you may wish to model and encourage.

Most of the recorded activities require concurrent use of the textbook, workbook, or external visuals. When the recorded instructions refer to an illustration on a particular page in the textbook, you may find it much more effective to use the corresponding external visual (when available) since this allows the students to focus their attention simultaneously on the visual, the tape recorder AND you during the performance of the activity. In this situation you are able to use gestures rather than vocal signals to select students or groups for responses, and to direct attention to particular details in the illustrations, as may be required.

The recorded activities include a number of different types and formats. Most of these activities and procedures will be familiar to students of *Bonjour Canada!*, but recorded activities now include more and more questions for which the response may be expressed correctly in a variety of ways, or for which there are many possible responses, as in Activity 5 on page 85 of the textbook.

Obviously, in such cases, the answers are not recorded. Stop the recording after each question to allow sufficient time for extended or alternative answers to some or all of the questions. It is important that alternative answers be heard, since the objective is to demonstrate that there can be several ways to express an idea, and that some questions are bound to elicit answers that differ in the information provided or in the opinions expressed.

If you anticipate problems with certain items of vocabulary or language concepts in a recorded exercise, review these briefly beforehand to ensure smooth performance when the recording is presented. In some cases, it may be advisable to do a simplified version of the activity before attempting the recorded version.

If students are unable to respond within the timed pauses in certain activities, consider stopping the tape, thus extending the time allowed for responses until the student's pace increases sufficiently to meet the demands of the recorded activity.

Instruct the students as to whether they should respond in unison or as individuals. The disadvantages of total unison responses are obvious, but, in some cases, the whole class or small groups may help to build confidence. In most activities, however, individual responses are appropriate. It is possible, and

often desirable, to alternate between individual and group responses (for example, having one individual respond and the group repeat the model response, or vice-versa).

Recorded activities need not always be teacher-centred. Where a model response is provided on the tape, it is quite possible—and indeed desirable—for groups or individuals to work without supervision. Check such work, however, at some point, to ensure quality performance.

Recorded activities can also be used for self-help by individual students who have been absent or who need extra practice before a test.

Workbook Activities

Certain written activities may be assigned to pairs of students, or groups may be allowed to work together on some assignments. Since most written work is a learning rather than a testing activity, cooperation and collaboration among students is often a positive and productive experience.

As for any activity, ensure that the format, content and procedures are clearly understood and that possible difficulties are cleared up before the students begin. This is particularly important when writing is coordinated with a recording.

Some oral work will usually take place during the introduction of and preparation for a written activity. Make sure it constitutes an essential part of the checking process and/or follow-up to almost all written assignments.

Procedures for checking and correcting written activities are many and varied. Consider the following procedures: (a) students correcting their own work from chalkboard models, overhead projectuals, or answer sheets provided by you; (b) partners exchanging activities to check each other's work from reference models; (c) group leaders checking the work of group members with reference to answer sheets provided by the teacher; (d) the teacher checking the work of individuals or groups while the rest of the class works on another assignment; (e) the teacher collecting workbooks to check activities out of class.

Since it is almost impossible for you to do all checking of the written work yourself, it is important that students be carefully trained to perform this task, at least some of the time, effectively and responsibly. Checking can and should be a valuable learning experience involving discussion, analysis of errors, and remedial teaching, often by the students themselves.

Determine the scoring rules, and the policy regarding checking and the corrections of errors. At regular intervals, collect sets of workbooks to ensure that students are meeting acceptable standards with regard to completing assignments, checking, scoring and making corrections, and are maintaining a reasonable degree of neatness. From time to time, write constructive comments, commendations and suggestions in the students' workbooks.

Observations and *Rappels*

To support the teaching of selected linguistic and grammatical concepts (sometimes referred to as 'generalizations' in courses of study), certain *phases* include observations which provide for a cognitive approach to particular aspects of language behaviour.

Note that the observations do not deal with 'grammar' exclusively, but with any language behaviour or use that deserves attention. For example, Observation 19 on page 81 deals with the various ways of performing the same speech act, namely, inquiring about someone's health and/or answering.

It should also be noted that the observations listed in the *phase* overview do NOT represent the sum total of language concepts taught in the ***Tournesol*** series. Many more of the 'generalizations' commonly prescribed in FSL courses of study are acquired in ***Tournesol*** through meaningful practice and application, but without formal analysis.

Tournesol subscribes to the theory that some linguistic principles are best mastered through practice, while others benefit from conscious analysis and pattern perception. Therefore, the choice and scope of concepts treated in the observations lessons depend on the nature of the concepts and the particular stage in the students' language development.

There is a natural tendency to think of linguistic and grammatical concepts in terms of the written language, but rules governing the behaviour of the written word do not always apply to the spoken language. Because the listening and speaking skills are emphasized in ***Tournesol***, most of the language concept lessons require the student to observe the behaviour of the spoken language as well as that of the written forms. It is for this reason that phonetic symbols are shown in some observations. Students should not be expected to master phonetic symbols, but merely to use some of them as keys to pronunciation differences. For example, *viennent/vient* [vjɛn/vjɛ̃] (on page 85 of the textbook) directs the students' attention to the presence of the [n] sound in *viennent*, and to the fact that this sound is not heard in *viens* despite the presence of the letter 'n' in the written word. The objectives here are mainly to ensure correct usage of the forms orally and correct pronunciation in recognition reading. Correct spelling is not a major objective.

An observation lesson usually evolves naturally out of a presentation that contains examples of the language use to be observed. Using these and/or similar, personalized examples, lead the students to observe both the oral and written concepts involved. In most cases, this is done very briefly and with reference to chalkboard models as required. Then direct the students' attention to the format and content of the observation in the textbook to ensure that it will be correctly interpreted if students wish to use it as a reference resource for an activity or for subsequent review of a forgotten principle.

A *rappel* is used wherever a previously taught observation may be needed as a reference resource.

Teacher-Centred and Student-Centred Teaching and Learning

Some people, accustomed to teacher-centred methods, are reluctant to introduce student-centred methods for fear that students' errors will go undetected and uncorrected. This attitude was particularly prevalent during the audio-lingual era. Since the early 70s, however, there has been a radical change of attitude towards errors. It is now generally accepted that errors constitute a fundamental part of learning and are inevitable in situations in which students try to communicate. One has to admit that errors are less of an impediment to communication than silence, and that some teacher-centred methods do impose either silence or mindless, mechanical unison work upon the majority of students for the better part of many teaching periods.

Well-organized, student-centred activities serve many purposes: (a) they make it possible to assign appropriate work to groups of students with particular needs; (b) they develop leadership qualities in competent students; (c) they maximize student participation in FSL teaching-learning activities; (d) they promote self-reliance, awareness of performance standards, and self-evaluation; (e) they train students in efficient, responsible work habits; (f) they free the teacher for oral testing or consulting with individual students.

Most of the activities in ***Tournesol*** are suitable for partner or small group assignments. You must determine for yourself the combination of teacher-centred and student-centred techniques that best suits your personal preferences and the needs and interests of your classes or groups of students.

Student-centred activities are intended for the practice phase of the learning process. The initial presentation, and the checking and testing phases are usually teacher-centred.

Basic Planning for Activity Centres

Since the primary objective is a more effective use of time, caution must be exercised in assessing time expenditures in terms of potential returns. For example, there would not be justification in spending four minutes organizing groups for a two-minute activity, and it would be wasteful to ask students to work with a partner if that directive led to time-consuming arguments as to who would work with whom, or questions as to what the partners were supposed to do. Avoid such potential time-wasting and distress by establishing standard groupings and procedures for group work, and by ensuring that the terms of reference for the assignments are clearly understood before the work begins. Also ensure that the challenge of the activity is within the students' competence.

Basic planning for an activity-centred period usually involves the following: (a) listing the names of the students who will be assigned to each group; (b) preparing assignments and appropriate materials for each group; (c) breaking the teaching period into suitable time blocks (for example, three ten-minute segments in a thirty-minute period); (d) establishing a seating plan for activity centres; (e) determining the rotation system to be observed by the groups (if rotation is required).

In determining the number and size of the groups to be organized, take into account the length of the period, the students' maturity and competence, and the class size.

Determine the time allocation for each activity by analyzing the workload represented by each assignment. If the assignments are not reasonably balanced in length, administrative problems are inevitable and discipline may suffer. Special activities should be provided as supplementary assignments.

You may find it effective to provide a procedure card for each activity centre. These cards should state the assignment and give simple, step-by-step instructions for carrying out the activity. However, such cards do not eliminate the need for the oral instructions and demonstrations that are given before the students go to their activity centres. Procedure cards (if used) and any essential non-textual materials or equipment such as tape recorders, play money, game cards, flashcards and costumes should be prepared in advance and distributed to the various activity centres at the beginning of the activity period.

Teachers who have had experience in administering small group activities suggest that a set of review assignments and games from previous *phases* should be kept on hand for use in the early stages of work on a new *phase*; it is not always possible to provide enough variety of new activities from the very beginning of a *phase*.

When students feel ready to be tested on an Activity Centre assignment, they sign the test list (a readiness record card or sheet provided by the teacher for any assignment suitable for testing). It should be made clear to students that, when they sign the test list, it does not necessarily mean that they will be tested on that particular assignment. You may not have time to test everyone on every activity, but everyone will be tested on a variety of different kinds of work as they proceed from *phase* to *phase* in each *étape*.

Grouping Students for Activity Centres

In most cases, it is advisable to mix abilities in each group, so that each will include one or more competent members who will be able to assist weaker students.

The membership of all groups should be changed from time to time to ensure a wide range of student interaction, and to avoid the development of individual role-fixing within a group. On occasion, it may be advisable to allow the students to participate in determining the membership of the groups.

Training Students for Small Group Work

In the early stages of training for group work, the same assignment should be given to all groups in order to establish the basic procedures for each type of group activity: (a) oral work in conjunction with the textbook; (b) written and oral work in conjunction with the workbook; (c) development and/or rehearsal of dialogues; (d) listening and speaking or writing using the tape recorder; (e) games using the textbook or the workbook; (f) research for special activities, etc.

Once the students are familiar with the basic types of small group assignments, several small groups may work concurrently on different (but familiar) types of activities. Since all or most of the students will, at some time during a *phase*, undertake some small group assignments, consider presenting to the whole class those special instructions or demonstrations required for each activity centre before breaking the class into groups. This total-class introduction to an activity-centred period minimizes the need to repeat explanations when groups move from one centre to another.

Once the students have had sufficient basic training in the use of their materials and in the disciplines required for independent work — alone, in pairs, or in small groups — certain periods may be devoted entirely to student-centred activities.

Sample Activity Centres

Ça tourne! Étape 2, Phase A

Centre 1 — Oral

7. *Ton expérience personnelle*

Materials *Livre*, p. 40

Optional tape recorder
blank tape

Practice Activity 7 with the whole class. Then have students work in pairs or in small groups. They should take turns asking and answering the questions. For example:

Student A: *(Nom), est-ce que vous avez une piscine?*
Student B: *Oui, nous, on en a une. Et toi, (nom)?*
Student C: *Nous, on n'en a pas. Et toi, (nom)?*
Student D: *Nous non plus, on n'en a pas.*
etc.

Student B would ask the next question and the others respond in turn. Encourage students to create questions of their own when they have worked through the set questions. You could provide a tape recorder so that the students can record, listen, and evaluate their oral work. The tape could serve to check students' participation at the activity centre.

Allow students who complete the assignment in a short time to play the game *Madame et Monsieur* (*Livre*, p. 33).

Centre 2 — Aural/Oral

3. *'Y en a ... 'y en a pas.*

Material *Livre*, p. 36

tape recorder
blank tape

Activity 3 may serve as a group practice assignment after its introduction to the whole class.

Appoint a group leader who will run the tape recorder and direct the activity by
a) making sure each group member has a turn;
b) stopping the tape when someone hears a mistake so that errors can be discussed;
c) repeating the activity until all group members feel they are handling the questions comfortably.

After completing the recorded activity, students could prepare and/or answer some original questions or work on a supplementary sheet provided by you. For example:

Est-ce qu'il y a	des hôtels	dans ta classe	
Y a-t-il	des ponts	dans ta ville	
	des téléphones	chez vous	?
	des montagnes	près de ta ville	
	des pyramides	etc.	
	des filles intelligentes		

Oui, il y en a.
Non, il n'y en a pas.

Some students may wish to record the supplementary questions and use the tape for further practice.

Centre 3 — Written work/Oral follow-up

4. *Un peu, beaucoup, pas du tout*

Materials *Livre*, p. 36, *Cahier*, pp. 45-56

Explain the procedures for Activity 4 to the whole class. Then have students work in pairs or in small groups to complete the written assignment.

When they complete the written work, students should take turns reading aloud the questions and/or supplying the answers. Since personal opinion is very important in this assignment, students should be instructed not to argue endlessly about the answers.

Students should then exchange books and correct each other's work. You may wish to supply an answer key that provides the correct form of the adjective.

Again, for students who work more quickly, you could provide a supplementary question sheet. For example:

Est-ce qu'on peut trouver des animaux dans la salle de classe?
Y a-t-il des restaurants dans ta ville?
Est-ce qu'il y a des jeux électroniques chez Sears?
etc.

Centre 4 — An Experiment

6. *Tu fais ta propre minuterie*

Material *Livre*, pp. 38-39

Candles etc. (see Teaching Notes, p. 78)
Demonstrate the procedure to the whole class. Students should then try the experiment in pairs.

Centre 5 — Game

2. *Jeu: Bataille-temps*

Materials, *Livre*, pp. 34-35, *Cahier*, pp. 38-44

A deck of 34 cards for each player (see Teaching Notes, p. 73)

This centre serves as a special activity for students who have completed their assignments at the other centres ahead of schedule.

Explain to the whole class the procedures and scoring system, and also provide them on a card for student reference.

Assign the preparation of several decks of the game cards. Or, have several decks prepared ahead of time in order to save time. The students play in pairs at the centre. Provide scoring cards. The completed scoring cards could serve to indicate who has participated in this activity.

Testing

Philosophy and Principles

There is abundant literature on the various types and uses of tests. In many cases, however, the only types of tests that teachers seem to find of immediate value are those connected with the evaluation of the students' performance. Most teachers have neither the time nor the administrative support to be involved in other forms of evaluation such as aptitude testing, placement testing, or large-scale evaluation. For this reason only, and without implying a lesser value to other types and uses of tests, this section will deal exclusively with our unavoidable task of evaluating the students' performance in order to give a grade or a mark on report cards. It is our duty to give a grade that is as fair to the student as possible. This is by no means an easy task, but the objective is well worth pursuing.

General Suggestions

1. Give due consideration to testing. However, don't let it become 'the tail that wags the dog.' Your main function is to teach, not to evaluate. As a general rule of thumb, do not spend more than 10-15% of overall class time for testing.

2. Test what you have taught, not what you were intending to teach nor what you think students ought to know at that age or grade, regardless of what you have taught. Before starting an *étape* or *phase*, get a clear idea of what you intend to evaluate and how you will do it for that unit. Revise your plans after teaching the unit in the light of what actually took place in the classroom.

3. Make sure your style of testing is congruent with your style of teaching. Testing time is not time for surprises or innovations. For example, if you generally accept part sentences in answers, do not insist on complete sentences during tests.

4. Make sure that the priorities in your tests reflect the priorities in your teaching. For example, do not give many written tests if you stress oral comunication in class. Do not give a grammar test if class time has been used mainly for scientific experiments or for preparing a show for parents' night or a school assembly.

5. Do not base your evaluation of a student on a single performance, regardless of how long, complete, or sophisticated your test is. Students need regular feedback on their performance. Also, tests that carry too heavy a weight on evaluation tend to create undue stress for students.

6. Give credit for what students have learned rather than deduct marks for what they have failed to learn. As a general rule, it is more rewarding for the student to receive marks for partially correct answers than to have marks deducted for every mistake, oral or written. For example, out of a possible three marks, allow one mark for the selection of the correct verb if the choice of correct verb was based on meaning, even if the tense or form are incorrect.

7. Maintain a good balance between daily quizzes and longer, more comprehensive tests. Each type has its value: quizzes tend to motivate students in their daily performance; longer tests encourage review and a more comprehensive attitude toward language and meaning.

8. Make sure your final marks reflect the relative weight you are giving to the four skills. Because written tests are usually easier to administer, and because they tend to provide many marks, they could carry an unfair weight in the overall grade. Reduce the total marks obtained from all evaluations of written assignments or test to the percentage you have allotted to written skills.

9. Get in the habit of testing the oral performance of two or three students in every French period. This will help you to (a) ensure that *all* students paticipate in the daily oral activities, and not only the 'lucky or unlucky few'; (b) get a regular feedback on the teaching/learning relationship in your class; (c) base your final evaluation of a student's oral performance on many different sources; (d) greatly reduce your own stress and workload when report-time comes along!

This informal testing can take place during the performance of any oral activity and does not need to be announced. Students should be told, at the beginning of the school year, that they can be evaluated on any oral production. Allow students to see their marks from time to time. This can have a beneficial effect on motivation.

Criterion-Referenced / Norm-Referenced Tests

Here again, there is ample literature on the subject. Usually *criterion-referenced* tests are intended to ascertain that each individual student has achieved a certain level or criterion of performance for a given topic, often set around the 80% mark. In other words, students are allowed to try a given test — or varieties of it — as many times as needed in order to reach the required level of mastery of that item or topic. They *must* achieve that level before being allowed to proceed.

For *norm-referenced* tests, however, the object is to compare students to one another. Consequently, students are not allowed to try these tests more than once. Norm-referenced tests usually evaluate on a much larger body of material, covering a longer period of time.

The Ministries of Education of most provinces provide very useful guidelines on the subject. However, the amount of work resulting from the adoption of this principle in testing may appear

formidable without the appropriate administrative support. Here are a few suggestions that may help you obey the spirit, if not the letter, of this approach.

1. Remember that what matters is not to find out if a student is worth an A, B, or F, but rather to make sure that each student *learns* something. By encouraging, if not compelling, students to retake a poorly done test, you are giving them an incentive to review the poorly mastered material and thus learn more.

2. By selecting and insisting on items that seem essential to you or to your Board of Education, you are allowing the teacher in the following grade to count on the mastery of at least a minimal body of material. This may ensure better coordination between grades.

3. Assign a given percentage of the final term mark — up to 50% or even more — to the cumulative criterion-tests. This may encourage students to persevere until they reach the desired criteria, and help dispel most fears regarding the uncertainty of test results.

4. Be selective in your choice of material for criterion-referenced tests. Not everything in a program is absolutely essential. Once you, or your board, have selected the important items, make sure you test every student on them and allow as many retakes as necessary.

Suggested Guidelines for Testing *Ça tourne!*

In order to decide WHAT to test in each *phase* or *étape*, analyze beforehand the linguistic AND educational contents in each *phase* overview. Make the appropriate selections with regard to items and skill emphasis.

In order to decide HOW to test, analyze the activities featured in *Ça tourne!* for each linguistic or educational objective that you have selected. Most of the activities in *Ça tourne!* are appropriate or can easily be adapted for testing purposes. By following the same models in the skill in which they are featured, you are ensuring that your test reflects the same approach as the one used in the learning process.

Bon courage!
The authors

Part Two Resource Tables

Étape 1: C'est le jour et la nuit!

PHASE A OVERVIEW

FOCUS	MAIN LINGUISTIC CONTENT	*Livre*	*Cahier*	*Bande*	ACTIVITIES
Students are introduced to a few facts related to the solar system. They develop their logic in order to solve problems, exchange opinions, use a secret code, and discover hidden words. They sing folk songs popular in both France and Canada.	1. Prédéterminants = *le / la, mon / ma, ton / ta* (révision)				EN FORME?
			X	X	A. Révision des prédéterminants
	2. Expression de l'opinion (*D'après moi, je crois que*, etc.)	X			B. Révision des prédéterminants; . . . *ressemble* / . . . *ne ressemble pas*
	3. Expression de la fréquence (révision)	X			C. Expression de l'opinion; . . . *ressemble* / . . . *ne ressemble pas*
	4. Expression du degré (*tout à fait, presque*, etc.)		X		D. La comparaison . . . *ressemble plus à* . . . *qu'à* . . .
	5. *ressemble / ne ressemble pas à une / un*	X			E. *ronde / rond*
	6. *ronde / rond*	X			F. Expression de la fréquence
	7. *grosse / gros*	X			G. *grosse / gros*
	8. Adjectifs avec changements auditifs et graphiques (révision)		X		H. Adjectifs avec changements auditifs et graphiques (masc./fem.)
	9. *tourne autour du / de la / de l' / des*				EN AVANT!
		X		X	1. Chanson: «Voilà le soleil qui se lève»
			X		2. Mots croisés: réutilisation du vocab. et des concepts nouveaux
			X	X	3. Compréhension du texte
			X		4. La comparaison: *grosse / gros*
		X			5. Expression du degré: *ronde / rond*
		X		X	Chanson: «Ils ont des chapeaux ronds»
		X			6. *Autour du / de la / de l' / des*
			X		7. Messages secrets: réutilisation des nouveaux concepts
			X		8. Mots cachés: réutilisation du vocab. et des concepts
		X		X	Chanson: «En roulant ma boule»

Nouveau Vocabulaire

Phase A

A. en forme

B. croire
éléphant (m)
girafe (f)
partenaire (m/f)
ne . . . personne
Qui a . . . ?

C. dessin (m)
opinion (f)
pas du tout
penser
un peu
pour
sûr-e

E. cercle (m)
pyramide (f)
rond-e
roue (f)

F. activité (f)
bicycle (m) (Québec)
chaise (f) roulante
formidable
heureusement
tous les jours
parfois
de temps en temps
tricycle (m)
utiliser
vélo (m)

G. érable (m)
gros-se

H. quoi

Présentation

en avant
boule (f)
se coucher
croissant (m) de lune
elle-même
étoile (f)
illusion (f)
impression (f)
se lever
lune (f)
on
planète (f)
plein-e
en réalité
système (m)
solaire
terre (f)

2. horizontalement
verticalement

3. compréhension (f)
texte (m)

4. énoncé (m)

5. degré (m)
efface (f) (Québec)
plus ou moins

6. lequel, laquelle

7. message (m)
secret-ète

8. cacher

Étape 1: C'est le jour et la nuit!

PHASE B OVERVIEW

FOCUS	MAIN LINGUISTIC CONTENT	*Livre*	*Cahier*	*Bande*	ACTIVITIES
In this phase, which is optional because it deals with complex and mature notions, based on a classroom experiment, students discover why all parts of the earth do not rotate at the same speed. They learn about the North and South poles, the axis of the earth and the equator.	Révision / synthèse				EN FORME?
			X	X	A. Vérification de connaissances générales: notions de vitesse et de géographie
		X		X	B. Une expérience: Qui va plus vite?
					EN AVANT!
		X			9. Faire des phrases correctes et vraies
			X		10. Vérifier les connaissances acquises
			X		11. Écrire des phrases dans l'ordre correct
			X		12. Trouver des synonymes, des contraires, réutilisation du nouveau vocabulaire
		X		X	Chanson et danse: «Meunier, tu dors!»

Nouveau Vocabulaire

Phase B.

A. connaissance (f)
général-e
mi-chemin
progrès (m)

B. droit-e
ligne (f)
rotation (f)

Présentation

axe (m)
complet-ète
environ
équateur (m)
même
pôle (m)
à peu près
quand
en même temps
tout

10. (se) rappeler
vérifier

11. désordre (m)
ordre (m)

12. contraire (m)
lier
solitaire (m)
synonyme (m)

Étape 1: C'est le jour et la nuit!

PHASE C OVERVIEW

FOCUS	MAIN LINGUISTIC CONTENT	*Livre*	*Cahier*	*Bande*	ACTIVITIES
Students carry out experiments which lead them to see the relationship between the rotation of the earth on its axis and the phenomenon of day and night.	1. Révision / synthèse 2. Graphies: é, è, ê				EN FORME?
		X			A. Une expérience: Le jour et la nuit
			X		B. Graphies: é, è, ê
		X		X	Chanson: «Le soir descend»
					EN AVANT!
		X		X	Chanson: «Bonsoir mes amis, bonsoir»
			X		13. Vérifier les connaissances acquises
			X	X	14. Compléter et lire des phrases: nouveau vocabulaire
			X		15. Graphies: é, è, ê
			X		16. Graphies: é, è, ê
			X	X	17. Graphies: é, è, ê
			X		18. Compléter une grille: réutilisation des nouvelles notions
			X		19. Mot-mystère: réutilisation du vocabulaire et des concepts nouveaux

Nouveau Vocabulaire

Phase C

A. allumer
après-midi (m/f)
baisser
celle
diamétralement
à droite
encore
éteindre
extérieur (m)
faire face
il faut
à gauche
lampe (f) de poche
lumière (f)
matin (m)
midi (m)
minuit (m)
nuit (f)
opposé-e
store (m)
tenir
vers

B. suggérer

Présentation

arriver
bas-se
briller
calme
ciel (m)
descendre
ensuite
il fait jour
il fait nuit
haut-e
monter
de plus en plus
le plus
soir (m)

13. partie (f)

14. enregistrement (m)

15. accent (m)

16. long-ue

17. d'abord
machine (f) à écrire

18. grille (f)

Étape 2: Vive la télé ou à bas la télé?

PHASE A OVERVIEW

FOCUS	MAIN LINGUISTIC CONTENT	*Livre*	*Cahier*	*Bande*	ACTIVITIES
Students indentify the various objects used to tell time. An experiment with candles helps them understand the principles of egg timers. Students also develop their reading comprehension skills by making and finding out the rules of a game, and by solving a crossword puzzle.	1. ÊTRE et AVOIR (Révision)				EN FORME?
	2. Expression des quantités relatives (*beaucoup, peu,* etc.)		X		A. Révision: AVOIR / ÊTRE
			X		B. Mots croisés: AVOIR / ÊTRE
	3. Utilisation de *en* dans les contextes suivantes:				EN AVANT!
	a) *Il y en a / Il n'y en a pas.*	X			1. Réutilisation du nouveau vocabulaire
	b) Avec le verbe AVOIR suivi d'un nombre (*J'en ai cinq.*)	X			2. Réutilisation du nouveau vocabulaire
				X	3. *Il y en a / Il n'y en a pas.*
			X		4. Expression de la quantité *(peu / beaucoup / pas du tout); Il y en a / Il n'y en a pas.*
				X	5. *En* + nombre
		X			6. Une expérience: Faire sa propre minuterie
		X			7. Révision de AVOIR: en + nombre
		X		X	Chanson: «Le coucou»

Nouveau Vocabulaire

Phase A

A. moustache (f)

Présentation

aiguille (f)
cadran (m)
cadran solaire
chronomètre (m)
coucou (m)
digital-e
électrique
horloge (f)
manuel-le
minuterie (f)
montre (f)
montre de poche
montre-bracelet
pendule (f)
radio-réveil (m)
réveil (m)
réveille-matin (m)
sablier (m)

1. faute (f)
perdre

2. bataille (f)
carton (m)
coller
correctement
découper
en plus
identifier
retourner
supplémentaire
temps (m)

3. il y en a
il n'y en a pas

6. allumette (f)
bougie (f)
brûler
hauteur (f)
identique
laisser
pendant
plat (m)
propre (+ nom)
(= possession)

Étape 2: Vive la télé ou à bas la télé?

PHASE B OVERVIEW

FOCUS	MAIN LINGUISTIC CONTENT	*Livre*	*Cahier*	*Bande*	ACTIVITIES
While learning to tell time (full and half hours), students exchange opinions on T.V. programs. This gives them the opportunity to carry out and discuss a class survey on the length of time spent in front of the T.V. They learn, incidentally, to read Roman numerals, play many self-constructed games and build their own sundial.	1. Dire l'heure (entière et la demie)				EN FORME?
	2. Exprimer son accord / son désaccord		X		A. Chiffres romains: I à XII
	3. *Hier c'était . . . / Aujourd'hui c'est . . . / Demain c'est . . .* + jour de la semaine	X	X		B. Chiffres romains: XX à C
				X	C. Dire l'heure (entière)
		X		X	D. Exprimer son accord / son désaccord: l'heure entière / la demie
	4. Prononciation de [bl] en finale		X		E. Trouver l'heure
	5. Utiliser *le / chaque / tous les* + jours de la semaine pour exprimer l'habitude	X	X		F. Épeler des nombres: épeler l'heure
			X		G. Une expérience: Faire un cadran solaire
	6. Situer l'heure dans la journée (*du matin, de l'après-midi, du soir*)		X		H. Révision des jours de la semaine
		X			I. *Aujourd'hui, c'est / Hier, c'était / Demain, c'est:* révision des jours de la semaine
	7. Le superlatif: *le meilleur / la meilleure, le plus* + adjectif	X			J. *Du matin / de l'après-midi / du soir:* système de 24 heures
	8. REGARDER au présent; *J'aime / Je n'aime pas regarder . . .*	X			K. *Du matin / de l'après-midi / du soir:* prononciation de [bl] en finale
					EN AVANT!
				X	8. Exprimer son opinion: les programmes de TV
			X		9. Faire un petit sondage: les types de programmes préférés de la classe
		X			10. Exprimer son opinion: *le meilleur / la meilleure*
		X			11. *le* + jour de la semaine; *le plus* + adjectif l'heure
		X			12. REGARDER + expressions de fréquence
			X		13. Analyser ses habitudes en tant que téléspectateur
			X		14. Verbes en ER
			X		15. REGARDER

Nouveau Vocabulaire

Phase B

A. arabe
qu'est-ce qui
romain-e

B. case (f)
demi-e
à la fois
Il est _____ heure(s).
jeton (m)
papier (m)
rangée (f)

D. accord (m)
désaccord (m)

E. devinette (f)

G. aider
bord (m)
boussole (f)
plier
pointillé-e

I. hier
demain

J. chose (f)
couvert-e
de l'après-midi
du matin
du soir

enlever
feuille (f) de papier
même chose

Présentation

au moins
blanc-blanche
canal (m)
dessin (m) animé
documentaire (m)
drame (m)
éducatif-ive
esclave (m/f)
film (m)
garder
histoire (f) policière
immoral-e
meilleur-e (le/la)
les nouvelles (f/pl)

préférer
programme (m)
avoir raison
roman-feuilleton (m)
science-fiction (f)
supermarché (m)

9. sondage (m)
type (m)
variété (f)

10. télé-journal (m)

1. sérieux-euse
violent-e

12. chinois-e
grec-grecque
hébreu (m)
ukrainien-ne

14. dé (m)

Étape 2: Vive la télé ou à bas la télé?

PHASE C OVERVIEW

FOCUS	MAIN LINGUISTIC CONTENT	*Livre*	*Cahier*	*Bande*	ACTIVITIES
Students learn many ways for asking the time. Through a variety of games, they learn to tell the time. They also develop their poetic and creative skills by making up personal variations of a well-known nursery rhyme.	1. L'heure (au complet) 2. Expression de la possession = . . . *est à moi / toi*				EN FORME?
		X			A. . . . *et quart* / . . . *moins le quart*
		X			B. Heures / minutes / secondes
			X		C. Heures / minutes / secondes
					EN AVANT!
		X			16. Demander et dire l'heure (au complet)
			X		17. Épeler des nombres; épeler l'heure (au complet)
		X		X	18. Compréhension / expression: l'heure au complet
		X			19. Faire ses propres rimes

Nouveau Vocabulaire

Phase C
A. colonne (f)
quart (m)
et quart
moins le quart

B. minute (f)
moitié (f)
seconde (f)

Présentation
exactement
familier-ière
poli-e
à toi (possession)

16. placer
façon (f)

19. comptine (f)

Étape 3: Une journée dans la vie de Nathalie

PHASE A OVERVIEW

FOCUS	MAIN LINGUISTIC CONTENT	*Livre*	*Cahier*	*Bande*	ACTIVITIES
Students put common daily activities in a logical order. They express their personal opinion regarding the notions of 'early' and 'late'.	1. Impératif de quelques verbes pronominaux (forme *vous* exclusivement)	X			EN FORME?
					A. L'impératif de quelques verbes pronominaux (forme: vous)
	2. Quelques verbes pronominaux au présent: *je / elle / il*		X		B. Verbes pronominaux (formes: *je / elle / il*)
	3. *Tôt / tard*		X		C. L'heure au complet
					EN AVANT!
			X	X	1. Compréhension du texte
		X		X	Chanson: «Le ciel est bleu»
				X	2. Lire une bande dessinée
		X			3. Exprimer son opinion: *tôt / tard*
		X			4. Expression orale: vocabulaire nouveau

Nouveau Vocabulaire

Phase A
A. s'asseoir
dormir
se doucher
s'habiller
se laver
se peigner
se raser
se réveiller

B. action (f)

Présentation — Scène I
paresseux-euse
avoir sommeil
tard
tôt
tout à coup

2. bande (f) dessinée
grève (f)
vive

4. fin (f)
fin de semaine

Étape 3: Une journée dans la vie de Nathalie

PHASE B OVERVIEW

FOCUS	MAIN LINGUISTIC CONTENT	*Livre*	*Cahier*	*Bande*	ACTIVITIES
Students exchange information regarding their health, and regarding the means of transportation used to go to school.	1. *En retard / en avance / à l'heure*				EN FORME?
	2. Demander et donner son état de santé: formules courantes .	X			A. *En retard / en avance / à l'heure*
	3. *à / en* + moyen de locomotion	X		X	Chanson: «La cloche du vieux manoir»
	4. *Paresseuse / paresseux; chanceuse / chanceux*	X			B. *En retard / en avance / à l'heure*
	5. ÊTRE / AVOIR / ALLER / verbes en ER (révision)	X			C. Demander et donner son état de santé: formules courantes
	6. VENIR au présent	X	X		D. État de santé: formules courantes
	7. Graphie: retrouver le son [s] dans un texte écrit	X			E. *Je / tu viens* + *à / en* + moyen de locomotion
					EN AVANT!
				X	5. *Paresseuse / paresseux; chanceuse / chanceux*
			X		6. Compréhension du texte
				X	7. Utilisation des nouvelles expressions
			X		8. Révision: ÊTRE / AVOIR / ALLER + verbes en ER
			X		9. ALLER et VENIR
		X		X	10. ALLER et VENIR
			X		11. Retrouver des mots et des phrases
			X	X	12. Graphie: retrouver le son [s] dans un texte écrit

Nouveau Vocabulaire

Phase B

A. en avance
cloche (f)
ce n'est pas grave
à l'heure
en retard
rendez-vous (m)
sonner

C. bras (m)
ça va
comme ci, comme ça
dos (m)
fièvre (f)
grippe (f)
avoir mal
malade
pied (m)
rhume (m)
tête (f)
tousser
ventre (m)

D. labyrinthe (m)
sortie (f)

E. à pied

Présentation — Scène II

chanceux-euse
demeurer
prendre
quitter
salut!

11. remettre

Étape 3: Une journée dans la vie de Nathalie

PHASE C OVERVIEW

FOCUS	MAIN LINGUISTIC CONTENT	*Livre*	*Cahier*	*Bande*	ACTIVITIES
Daily activities bring us to lunch (called *dîner* in Québec). This makes students talk about and discuss their tastes regarding a great variety of sandwiches. They learn and practice the use of the future tense (with ALLER) in order to exchange information about their planned after-school activities. They sing two French folk songs and see if they can recognize a variety of cheeses made in Canada. By identifying the country of origin of these cheeses, students are initiated into one of the many cultural contributions of immigrants to the Canadian way of life.	1. Vocabulaire requis pour parler de sandwiches 2. *le / la / les* pour exprimer une généralisation 3. *quelqu'un . . . personne* (à la forme négative) 4. *mon / ma — mes; ton / ta — tes* (au pluriel) 5. *Je vais manger / Je mange / J'ai mangé* 6. ALLER + infinitif: pour exprimer un action future 7. AVOIR + *sommeil / faim / peur* 8. *du, de la, des — en*				EN FORME?
			X		A. Vocabulaire associé aux sandwiches
		X			B. *Le / la / les* (généralisation) + vocabulaire des sandwiches
				X	C. *Du / de la / des* + vocabulaire des sandwiches
		X			D. *Quelqu'un / personne*
		X			E. *Mes / tes*
		X			F. *Ton / ta / tes; mon / ma / mes*
		X			G. Vocabulaire de quelques activités
			X	X	H. Compréhension + révision de l'heure au complet
					EN AVANT!
		X		X	13. *Je mange / J'ai mangé / Je vais manger à* + l'heure
			X	X	14. Situer dans le temps (passé / présent / futur): *J'ai mangé / Je mange / Je vais manger*
		X			15. Exprimer une action future: *Je vais / Tu vas* + infinitif
		X			16. Le futur: Je vais / Tu vais + infinitif (affirmatif / négatif)
			X		17. Le futur: ALLER + infinitif (toutes les personnes)
		X			18. AVOIR + *faim / sommeil / peur*
		X	X		19. *Bon / mauvais; du / de la / des;* vocabulaire des sandwiches
		X		X	20. *Du / de la / des — en;* expression de la fréquence
		X		X	Chanson: «Ah! Mesdames, voilà du bon fromage!»
			X		21. Reconnaître quelques fromages faits au Canada et en identifier l'origine
		X		X	Chanson: «Un jambon de Mayence»

Nouveau Vocabulaire

Phase C

A. aliment (m)
baguette (f)
beurre (m)
beurre d'arachides
blé (m)
blé entier
brun-e
chocolat (m)
confiture (f)
dinde (f)
avoir faim
jambon (m)
laitage (m)
laitue (f)
margarine (f)
mayonnaise (f)
mortadelle (f)
moutarde (f)
oeuf (m)
pain (m)
petit pain
faire partie
pâté (m)
poulet (m)
rôti (m)
sandwich (m)
sardine (f)
saucisson (m)
saumon (m)
seigle (m)
thon (m)
tomate (f)
tranche (f)
viande (f)

D. quelqu'un (m)

E. à l'extérieur

G. devoir (m)
disque (m)

Présentation- Scène III

avoir faim
biscuit (m)
dîner (m) (Québec)
gâteau (m)
manger
soupe (f)
sous-marin (m)

14. probable
mauvais-e
pile (f)
préparer

20. à chacun son goût

21. allemand -e
américain-e
belge
bleu-e
canadien-ne
certainement
correspondre
danois-e
étranger-ère
hollandais-e
origine (f)
portugais-e
suisse
vin (m)

Étape 3: Une journée dans la vie de Nathalie

PHASE D OVERVIEW

FOCUS	MAIN LINGUISTIC CONTENT	*Livre*	*Cahier*	*Bande*	ACTIVITIES
At this point, daily activities bring students to talk about and test their knowledge in sports. They use the past tense (*passé composé*) to relate past experiences. As a final activity, they have fun testing their general knowledge related to the various themes of this *ensemble*.	1. *Il / Elle a dit*				EN FORME?
	2. Discrimination auditive: *Je vais / J'ai* (+ participe passé)			X	A. Développer la mémoire: *Il a dit / Elle a dit*
			X	X	B. Discrimination auditive: *Je vais / J'ai / Je* + présent
	3. Opposition sémantique entre le passé composé, le présent et le futur	X		X	C. *Tu vas faire / Tu fais / Tu as fait; Je vais* + infinitif / *Je* + présent / *J'ai* + participe passé
	4. Passé composé de quelques verbes pronominaux: forme avec *je* et *tu* seulement	X			D. *Tu as* + participe passé; participe passé
		X			E. Passé composé de quelques verbes pronominaux (formes: *je / tu* exclusivement)
	5. Comparaison et accord de l'adjectif (révision)				EN AVANT!
	6. *En* + nombre (révision)			X	22. Compréhension du texte; expression orale
	7. JOUER au passé composé à toutes les personnes		X		23. Identifier quelques balles et ballons
		X			24. La comparaison: accord de l'adjectif
			X		25. Réutilisation du vocabulaire du sport
		X			26. *J'ai déjà / Je n'ai jamais joué au(x)*
			X		27. Réutilisation du vocabulaire du sport
			X		28. *Il y en a* + nombre
			X	X	29. Compréhension orale: JOUER au passé composé (toutes les personnes)
			X		30. Associer la raquette et le sport
			X		31. Tester ses connaissances générales sur le thème de l'ensemble

Nouveau Vocabulaire

Phase D

A. développer
mémoire (f)
nutrition (f)
principal-e

B. futur (m)
important-e
passé (m)

C. poser

E. s'endormir

Présentation — Scène IV

assemblée (f)
exagérer
général-e
sérieux-euse
silence (m)
à table

23. balai (m)
balle (f)
ballon (m)
bâton (m) de baseball
de golf
de hockey

brille (f)
but (m)
casque (m)
filet (m)
gant (m) de baseball
moineau (m)
nécessaire
palet (m)
panier (m)
patin (m)

queue (f) de billard
quille (f)
raquette (f)
rondelle (f)
sportif-ive

Part Three Teaching Notes

Étape 1: C'est le jour et la nuit!

Introduction

The main objective of this *étape* is to provide an explanation of the phenomenon of day and night. This, in turn, helps to explain the division of time into hours, minutes, and seconds. Since these concepts may be difficult for some students, a few classroom experiments are suggested to better convey these notions.

Chanson: Les Cercles*

Materials *Bande* (only)

Objectives
- to practice further *rond*
- to have fun

Suggested Procedures
Depending on the level for which *Ça tourne!* is used, this song may or may not be appropriate to the age of the students. For this reason, it appears in the recording only.

You may wish to duplicate and distribute the words of the song. This should not be necessary in all cases as the words are fairly simple and should be familiar to students of *Bonjour Canada!*

Tapescript
Rond, rond, rond,
Je dessine de bons cercles.

Rond, rond, rond,
Ça m'rappell' un ballon.

Rond, rond, rond
Ça me fait tourner la tête.

Rond, rond, rond,
J'aime bien ce qui est rond:
Un' citrouille, une lune,
Une pomme, un'orange
La terr', le soleil.

(Song is repeated twice.)

*© JOSUÉ, 16 Comptines par *Claude Steben (Comptines)*
@ Les Éditions Héritage Inc.
(1978)

Phase A En forme?

A. *La famille d'André (a)*

Materials *Cahier,* p. 2

Teacher: family photographs
Students: family photographs

Objectives
- to review *le/la, mon/ma, ton/ta*
- to review vocabulary relating to family relationships
- to provide the factual material required to complete the other sections of this activity

Suggested Procedures
Show a picture of someone in your own family, give a clue, and ask students to guess who the person is. For example, show a picture of yourself as a child:

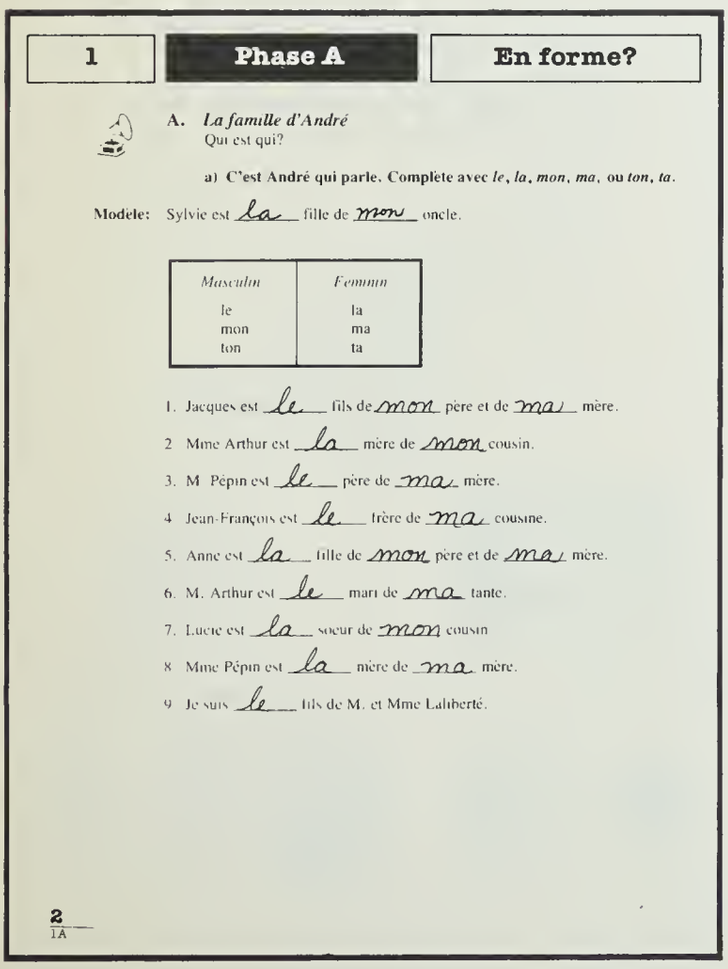
T: *Regardez! C'est le fils/la fille de mon père. Qui est-ce?*
S: *C'est ton frère//ta soeur* or *C'est toi.*

Next show a picture of your father:

T: *C'est le mari de ma mère. Est-ce que c'est mon grand-père?*
S: *Non, ce n'est pas ton grand-père; c'est ton père.*

With various photographs, practice the following:

T: *C'est le/la* _____ *de mon/ma* _____. *Qui est-ce?*
S: *C'est ton/ta* _____ or *Non, ce n'est pas ton/ta* _____ or *C'est toi.*



1 | **Phase A** | **En forme?**

A. ***La famille d'André***
Qui est qui?

a) C'est André qui parle. Complete avec *le, la, mon, ma,* ou *ton, ta*.

Modèle: Sylvie est la fille de mon oncle.

Masculin	*Feminin*
le	la
mon	ma
ton	ta

1. Jacques est le fils de mon père et de ma mère.
2. Mme Arthur est la mère de mon cousin.
3. M. Pépin est le père de ma mère.
4. Jean-François est le frère de ma cousine.
5. Anne est la fille de mon père et de ma mère.
6. M. Arthur est le mari de ma tante.
7. Lucie est la soeur de mon cousin.
8. Mme Pépin est la mère de ma mère.
9. Je suis le fils de M. et Mme Laliberté.

2
1A

Students who bring in family photographs could prepare and ask similar questions.

Review the masculine and feminine determiners by asking the following questions and making a list of the determiners on the chalkboard.

For example, show a picture of your grandmother:

T: *Voilà une dame.*	(Write on chalkboard)	*une*
C'est la mère de ma mère.	(Write on chalkboard)	*la*
C'est ma tante?	(Write on chalkboard)	*ma*
S: *Non c'est ta grand-mère.*	(Write on chalkboard)	*ta*

Ask the students to complete the exercise in the workbook. Point out that the *Rappel* box can help them complete each sentence. Remind them to complete each sentence as André would in all parts of Activity A.

A. *La famille d'André (b)*

Materials *Cahier,* p. 3

Objectives
- to check comprehension of all statements in (a), especially the vocabulary relating to family relationships
- to develop observation skills and logical thinking

Suggested Procedures
Check the students' comprehension of (a) before assigning (b). Vary the questions:

T: *Tu es André. Qui est Jean-François?*
S: *C'est mon cousin.*

or

T: *Comment s'appelle ta soeur?*
S: *Elle s'appelle Anne.*

Ask students to label appropriately the members of André's family using the information provided in (a).

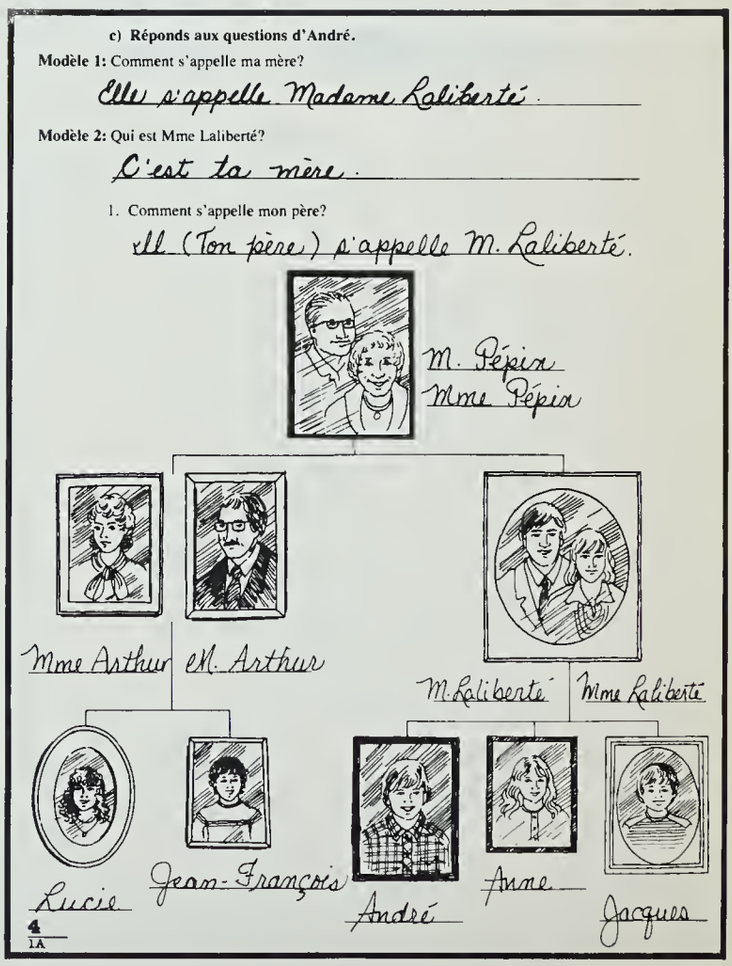
A. *La famille d'André (c)*

Materials *Cahier,* p. 4

Objectives
- to review *ton/ta*
- to review selected language items
- to practice meaningful transcription and writing skills. (Most language items to be used are in the modèle or in part (a).)

Suggested Procedures
Tell students to write answers to the questions in complete sentences and remind them that André is asking the questions. Distinguishing between the use of *c'est* and *il/elle est* is difficult and is practiced here by having students choose between *c'est* and *il/elle s'appelle.* Draw the students' attention to the relationship between the following questions and answers:

Qui est _____? and *C'est* _____.
Comment s'appelle _____? and *Il/Elle s'appelle* _____.



A. *La famille d'André (d)*

Materials *Cahier,* p. 5
Bande

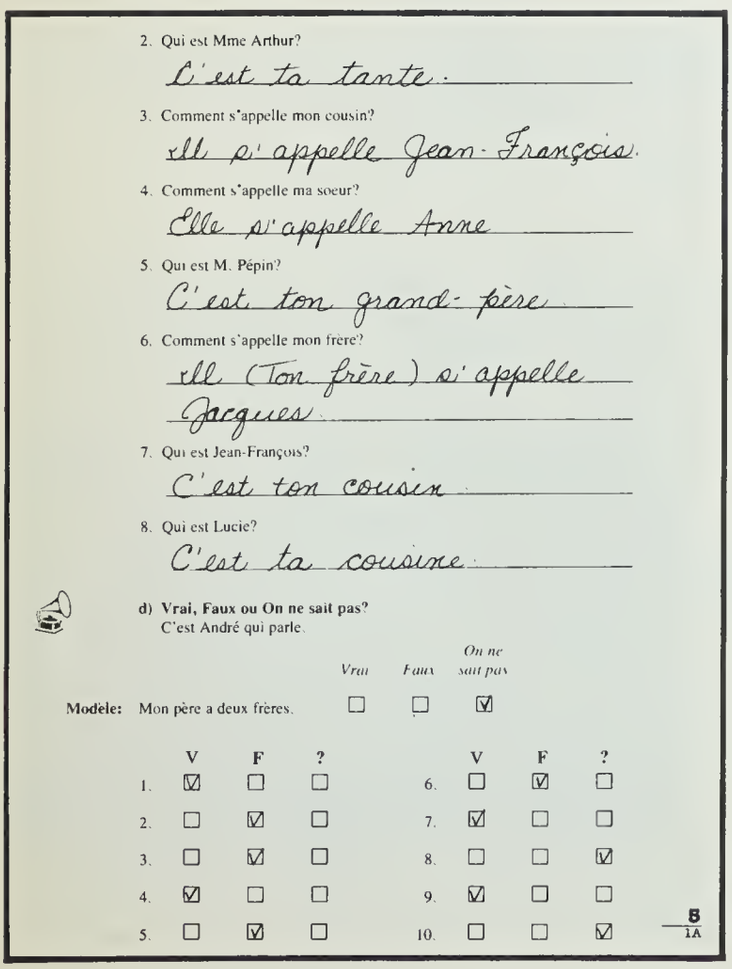
Objectives
- to develop listening comprehension
- to develop logical thinking

Suggested Procedures
Refer to André's family tree (on page 4 of the workbook) to review the names of the family members. Then play the tape recording, using the model to explain the procedure. Since this activity combines listening comprehension and logical thinking, some students may find it difficult if it is used as a test. Remind students that André is speaking.

Tapescript
Vrai, Faux ou On ne sait pas?
C'est André qui parle.
Tu peux regarder les images à la page 4 de ton cahier.

Modèle: Mon père a deux frères.

1. Jean-François a une soeur.
2. Mes parents ont quatre enfants.
3. Je n'ai pas de soeurs.
4. Mme Pépin est la femme de mon grand-père.
5. Mme Arthur est ma grand-mère.
6. André a deux frères.
7. Anne a deux frères.
8. M. et Mme Pépin ont six enfants.
9. Ma tante a un fils et une fille.
10. Mme Arthur est la soeur de mon père.


2. Qui est Mme Arthur?
C'est ta tante.
3. Comment s'appelle mon cousin?
Il s'appelle Jean-François.
4. Comment s'appelle ma soeur?
Elle s'appelle Anne
5. Qui est M. Pépin?
C'est ton grand-père
6. Comment s'appelle mon frère?
Il (Ton frère) s'appelle Jacques.
7. Qui est Jean-François?
C'est ton cousin
8. Qui est Lucie?
C'est ta cousine.

d) **Vrai, Faux ou On ne sait pas?**
C'est André qui parle.

		Vrai	Faux	On ne sait pas
Modèle:	Mon père a deux frères.	☐	☐	☑

	V	F	?		V	F	?
1.	☑	☐	☐	6.	☐	☑	☐
2.	☐	☑	☐	7.	☑	☐	☐
3.	☐	☑	☐	8.	☐	☐	☑
4.	☑	☐	☐	9.	☑	☐	☐
5.	☐	☑	☐	10.	☐	☐	☑

5 1A

B. Chez vous, qui ressemble à qui?

Materials *Livre,* p. 3

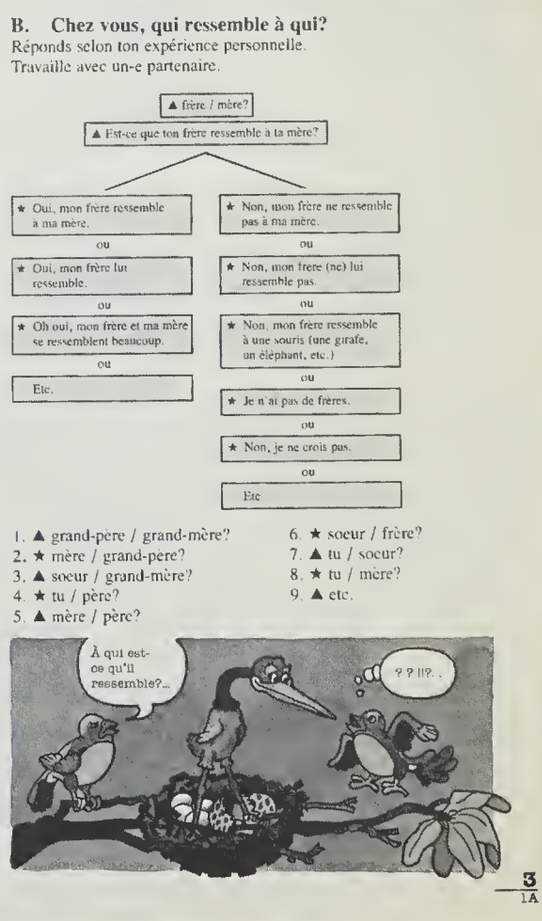
Teacher: various pictures of twins
family photographs
Students: family photographs

Objectives
- to exchange personal information
- to review *ressembler à* with *je, tu, il, elle* to prepare for the presentation in the *En avant!* section
- to review expressions such as *je crois que, beaucoup, un peu, à personne*
- to introduce *lui* as indirect object
- to review the use of *mon/ma/ton/ta*
- to practice the pronunciation of [bl] in the final position (as in *ressemble*) (Anglophones tend to pronounce [bəl])
- to practice the [s] sound (as in *ressemble*) as opposed to [z] in the English cognate resemble

Suggested Procedures
Ressembler was introduced in *À vos marques!* The suggestions for presentation given then could be used for review. Alternatively, show a picture of twins, and ask questions such as the following. Check pronunciation; Anglophones tend to use [bəl] instead of [bl] and [z] instead of [s] in the verb *ressembler.*

Voilà deux filles. Elles s'appellent (nom) et (nom). Elles sont jumelles. D'après moi, (nom) ressemble beaucoup à (nom). Et toi, qu'en penses-tu? D'après toi, est-ce que (nom) ressemble à (nom) ?

or


B. Chez vous, qui ressemble à qui?
Réponds selon ton expérience personnelle.
Travaille avec un-e partenaire.

▲ frère / mère?
▲ Est-ce que ton frère ressemble à ta mère?

★ Oui, mon frère ressemble à ma mère.
ou
★ Oui, mon frère lui ressemble.
ou
★ Oh oui, mon frère et ma mère se ressemblent beaucoup.
ou
Etc.

★ Non, mon frère ne ressemble pas à ma mère.
ou
★ Non, mon frère (ne) lui ressemble pas.
ou
★ Non, mon frère ressemble à une souris (une girafe, un éléphant, etc.)
ou
★ Je n'ai pas de frères.
ou
★ Non, je ne crois pas.
ou
Etc

1. ▲ grand-père / grand-mère?
2. ★ mère / grand-père?
3. ▲ soeur / grand-mère?
4. ★ tu / père?
5. ▲ mère / père?
6. ★ soeur / frère?
7. ▲ tu / soeur?
8. ★ tu / mère?
9. ▲ etc.

3 1A

Est-ce que (nom) et (nom) se ressemblent?

Ask similar questions about male/male, male/female, female/female, identical/fraternal twins to encourage both affirmative and negative responses. In oral exchanges such as these, do not insist that students use the *ne* with a negative. (See the note for an explanation.) Continue with further questions referring to personal family pictures:

T: *Voilà mon père et ma mère. D'après moi, je ressemble un peu à ma mère mais je ne ressemble pas à mon père. Qu'en penses-tu?*

or

D'après toi, est-ce que je ressemble beaucoup à mon père?

S: *Oui, tu ressembles beaucoup à ton père.*

or

Non, tu (ne) ressembles pas à ton père.

Consider introducing the use of *lui*. The answer will be

Oui, tu lui ressembles beaucoup.

or

Oui, tu lui ressembles un peu.

or

Non, tu (ne) lui ressembles pas.

Encourage students to ask similar questions with or without family photos.

Begin a round robin game in small groups or with the class using the following sequence:
A questions B.
B responds then questions C, using a different family relationship.
C responds then questions D, and so on.

Then ask students to work in pairs.

In all oral activities, encourage the students to vary the patterns used for questions and answers. Variations on the model might include these:

Est-ce que ton frère et ta mère se ressemblent?

or

Est-ce que ton frère ressemble beaucoup à ta mère?

Note

Je ressemble à personne or *tu ressembles pas à ton frère* are much more common orally than the forms with *ne*. This is true of all negatives.

C. D'après toi ...

Materials *Livre*, p. 4
Supports visuels : paquet de mini-cartes 1

Objects and pictures that resemble each other (for example, an apple and a red ball, a picture of a mouse and a gerbil, a picture of a cat and a lion) and others that do not resemble each other

Objectives
- to introduce and practice expressions needed to give an opinion
- to review selected vocabulary from *Bonjour Canada!*
- to practice the pronunciation of [bl] in final position

Suggested Procedures
Hold up two objects or pictures that resemble each other and say:

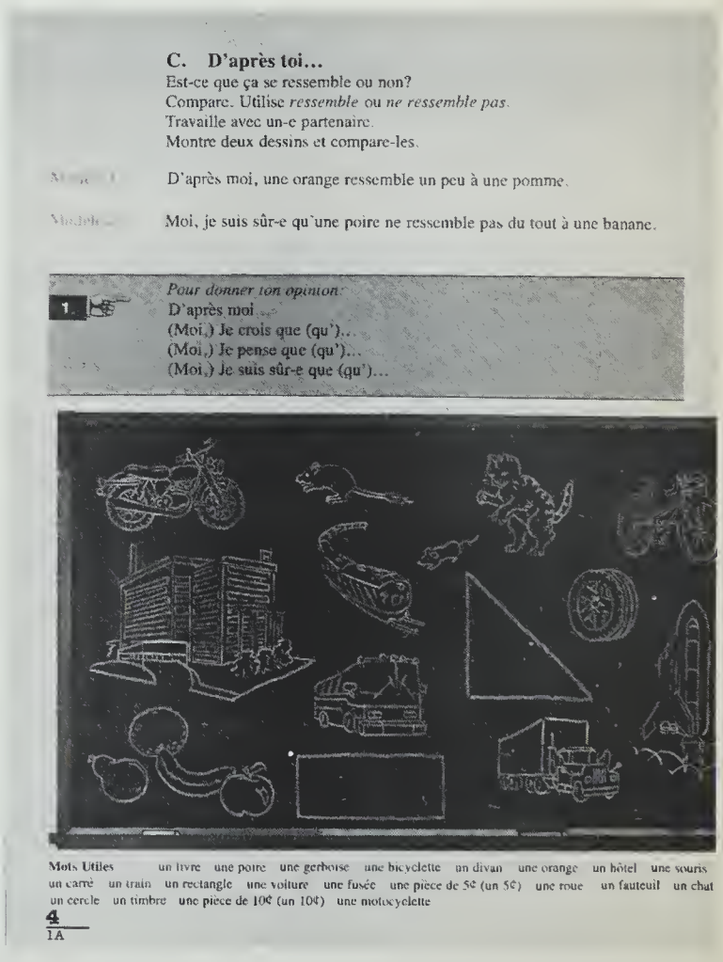
Voilà un chat et voilà un lion. D'après moi, un lion ressemble beaucoup à un chat.
Voilà une pomme et voilà un ballon. D'après toi, (nom), est-ce qu'une pomme ressemble un peu à un ballon?

Vary the questions. For example:

Moi, je suis sûr-e qu'un livre ressemble à un cahier.
Moi, je pense qu'une voiture ressemble à un camion.
Moi, je crois qu'un fauteuil ressemble à un divan.
Qu'en penses-tu, (nom)?

Proceed to examples that require a negative response. Accept a range of answers that reflect personal opinions.

Next, consider the illustrations on pages 4 and 5. Since they are not labelled, a vocabulary review may be useful. Avoid overusing *Qu'est-ce que c'est?* and instead consider other question patterns. For example:



C. D'après toi...
Est-ce que ça se ressemble ou non?
Compare. Utilise *ressemble* ou *ne ressemble pas*.
Travaille avec un-e partenaire.
Montre deux dessins et compare-les.

D'après moi, une orange ressemble un peu à une pomme.

Moi, je suis sûr-e qu'une poire ne ressemble pas du tout à une banane.

1. *Pour donner ton opinion:*
D'après moi ...
(Moi,) Je crois que (qu')...
(Moi,) Je pense que (qu')...
(Moi,) Je suis sûr-e que (qu')...

Mots Utiles un livre une poire une gerbose une bicyclette un divan une orange un hôtel une souris un carré un train un rectangle une voiture une fusée une pièce de 5¢ (un 5¢) une roue un fauteuil un chat un cercle un timbre une pièce de 10¢ (un 10¢) une motocyclette

4
1A

CANADA
10 CENTS
CANADA
CANADA
Ça Tourne Cahier
5 CENTS
CANADA

T: *Montrez-moi un petit animal.*
S: *Voilà un chat.*

T: *Quel véhicule va plus vite qu'un avion?*
S: *Une fusée.*

T: *Cet animal est plus grand qu'un chat. Qu'est-ce que c'est?*
S: *C'est un cheval.*

After the review, ask different students to select two pictures and make a statement. For example:

Je suis sûr-e qu'une porte (ne) ressemble pas à un stylo.

Once the students understand the activity, ask them to work in pairs.

Note
The same illustrations are used for Activities D and E.

D. *Compare*

Materials *Cahier,* pp. 6–7
Supports visuels : paquet de mini-cartes (same as for Activity C)

Optional: Several pairs of game cards. In each pair one card shows a cue word or sketch and the other shows two items, one that more or less resembles and one that does not resemble the cue item. For example:

garçon

homme	*train*

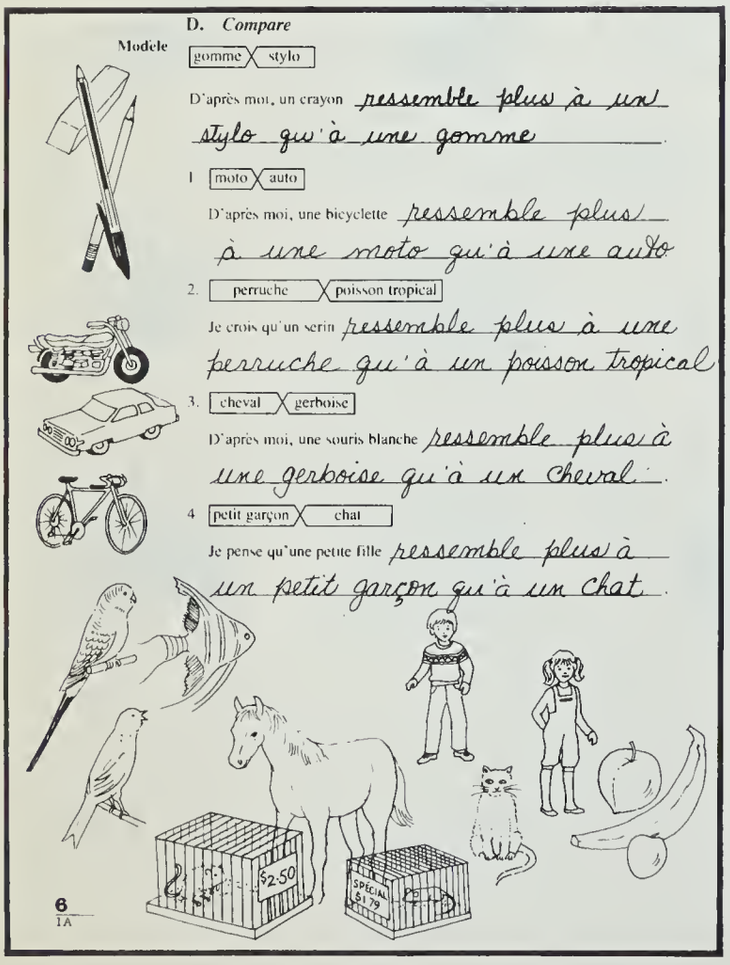
Objectives
- to expand on the concept of comparison with the structure _____ *ressemble plus à* _____ *qu'à* _____
- to review the use of *un/une* and selected vocabulary
- to develop writing skills

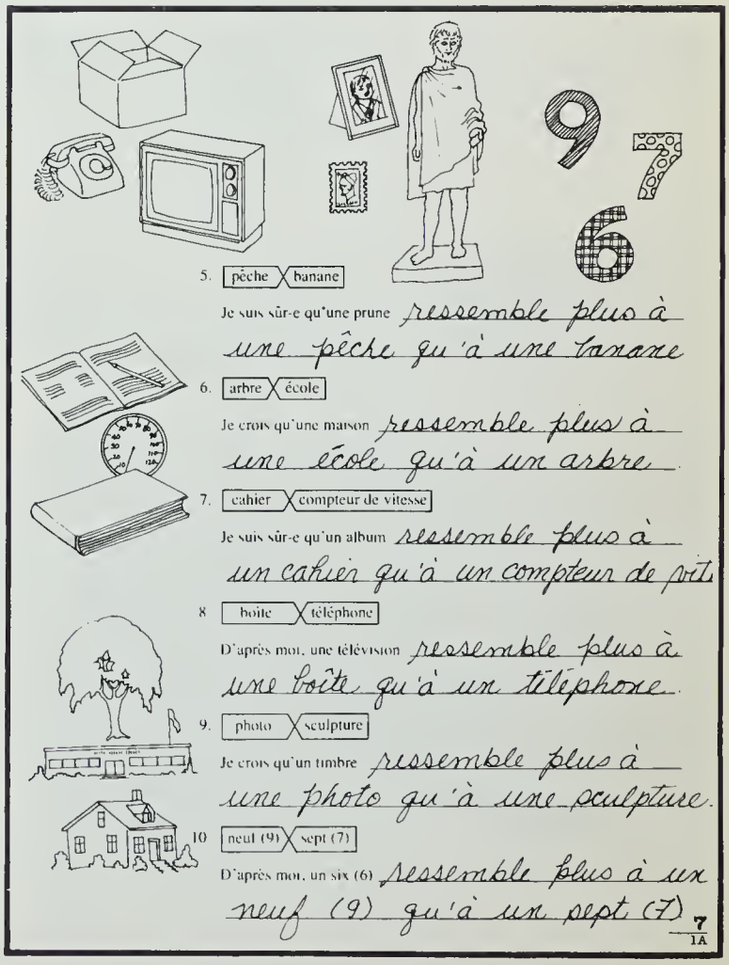
Suggested Procedures
First, review some comparative structures taught in *Bonjour Canada!* For example:

être	+	*plus* / *moins*	*grand-e* / *petit-e*	*que*	_____
coûter	+	*plus* / *moins*	*cher*	*que*	_____
aller	+	*plus* / *moins*	*vite*	*que*	_____

Using the visuals, state a few opinions. For example, show the pictures of the gerbil, mouse, and cat and say

D'après moi une gerboise ressemble plus à une souris qu'à un chat.





Then question the students, being sure to vary the questions but to keep the content relevant.

You could use the optional game cards described in the materials to prepare orally for the written work. Ask students to make an appropriate statement. For example:

garçon	homme	train

Un garçon ressemble plus à un homme qu'à un train.

Award points for all reasonable statements.

Assign the written work after the oral presentation. Stress the appropriate use of *un/une* in this activity.

E. Est-ce que c'est rond?

Materials *Livre*, pp. 4–5
Supports visuels : paquet de mini-cartes (same as before)

An orange
Objects (or pictures of them) that are round and others that are not round

Objectives
- to introduce and practice the adjective *ronde/rond*
- to review selected vocabulary

Suggested Procedures
The names of several geometric shapes were introduced in *Parlons chiffres*. Consider reviewing this vocabulary while introducing *ronde/rond*. For example:

T: *Cette forme géometrique ressemble à une orange. Qu'est ce que c'est?*
S: *C'est un cercle?*
T: *Oui, c'est un cercle. Regardez.*
Voilà une orange. Elle est ***ronde.***
Et voilà un cercle. Il est ***rond.***
Voilà un rectangle. Est-ce qu'il est ***rond?***
Voilà une pyramide. Est-ce qu'elle est ***ronde?***

Practice this vocabulary by asking about other objects. Use the flashcards and the illustrations on pages 4 and 5 of the textbook to provide further examples.

Then ask students to work through the activity with a partner. Encourage them to express their personal opinions.

Note
French Canadians say either *une pièce de 5¢ (10¢, 25¢)*, *un 5¢ (10¢, 25¢)* or *un 5 sous (10 sous, 25 sous)*. Accept all forms. Don't forget to stress the appropriate use of *ronde/rond*, depending on which form is used.

The song «*Ils ont des chapeaux ronds*» (*Livre*, p. 12 and *Bande*) could be used at this point.

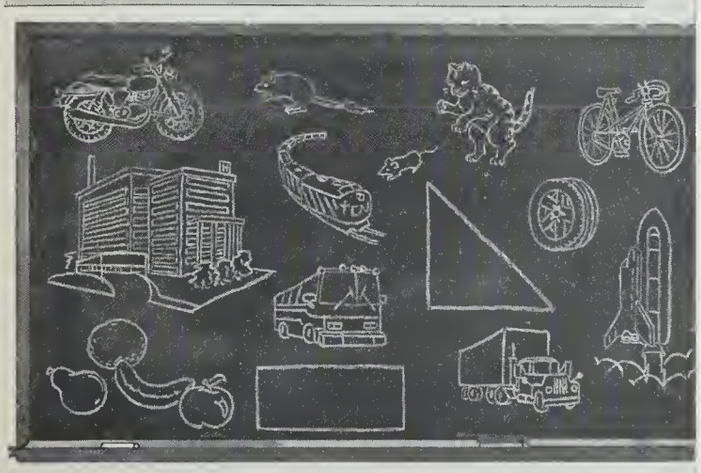
The song «*Les Cercles*» is provided in the recordings. The words are in the Teacher's Guide only. Use it if appropriate to the age, maturity and interests of the students.

C. D'après toi...
Est-ce que ça se ressemble ou non?
Compare. Utilise *ressemble* ou *ne ressemble pas*.
Travaille avec un-e partenaire.
Montre deux dessins et compare-les.

D'après moi, une orange ressemble un peu à une pomme

Moi, je suis sûr-e qu'une poire ne ressemble pas du tout à une banane.

1 *Pour donner ton opinion:*
D'après moi...
(Moi,) Je crois que (qu')...
(Moi,) Je pense que (qu')...
(Moi,) Je suis sûr-e que (qu')...



Mots Utiles un livre une poire une gerbouse une bicyclette un divan une orange un hôtel une souris un carré un train un rectangle une voiture une fusée une pièce de 5¢ (un 5¢) une roue un fauteuil un chat un cercle un timbre une pièce de 10¢ (un 10¢) une motocyclette

4
1A

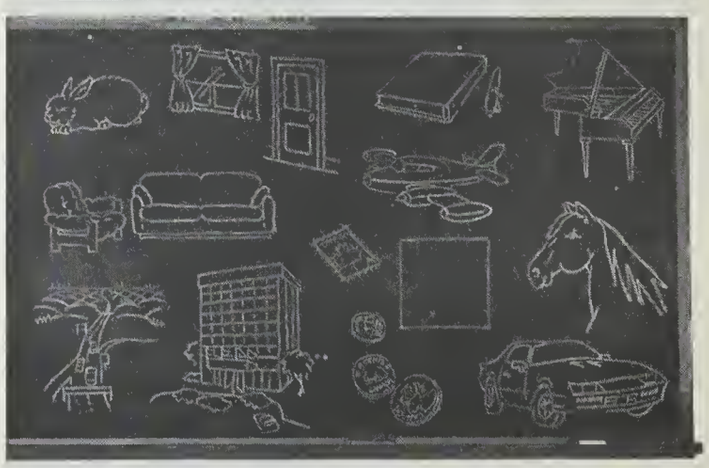
D. *Compare* *Cahier, p. 6*

E. Est-ce que c'est rond?
Choisis un dessin.
Travaille avec un-e partenaire.

Modèle
▲ Un cercle
▲ Est-ce qu'un cercle est rond?
★ Oui, un cercle est rond.

★ Une pyramide
★ Est-ce qu'une pyramide est ronde?
▲ Oh non, une pyramide n'est pas ronde!

2 Une orange est *ronde.* [rɔ̃:d] Féminin: *ronde* [rɔ̃:d]
Un cahier n'est pas *rond.* [rɔ̃] Masculin: *rond* [rɔ̃]



un cheval un stylo un camion un hôpital un cahier une porte un avion une autoroute une pomme un lapin un autobus une fenêtre un triangle un piano une pièce de 25¢ (un 25¢) une banane

6
1A

F. Ton expérience personnelle

Materials *Livre*, pp. 6–7

Objectives
- to review expressions of frequency
- to exchange personal information

Suggested Procedures
Expressions of frequency were introduced in *À vos marques!*

Ask a model question. For example:

T: *Moi, je ne joue jamais au hockey. Et toi, (nom), est-ce que tu joues au hockey? souvent? rarement? toujours?*
S: *Moi, je joue rarement au hockey.*

Tell students to work through the activity with a partner, taking turns at asking the question and giving the answer (as indicated by the use of stars and triangles).

Encourage students to make additional comments as shown in the model on page 6 of the textbook.

Note
Both *à bicyclette* and *en bicyclette* are correct. The familiar word for bicycle is *un vélo* in France but *un bicycle* in Canada.

G. Ton expérience personnelle

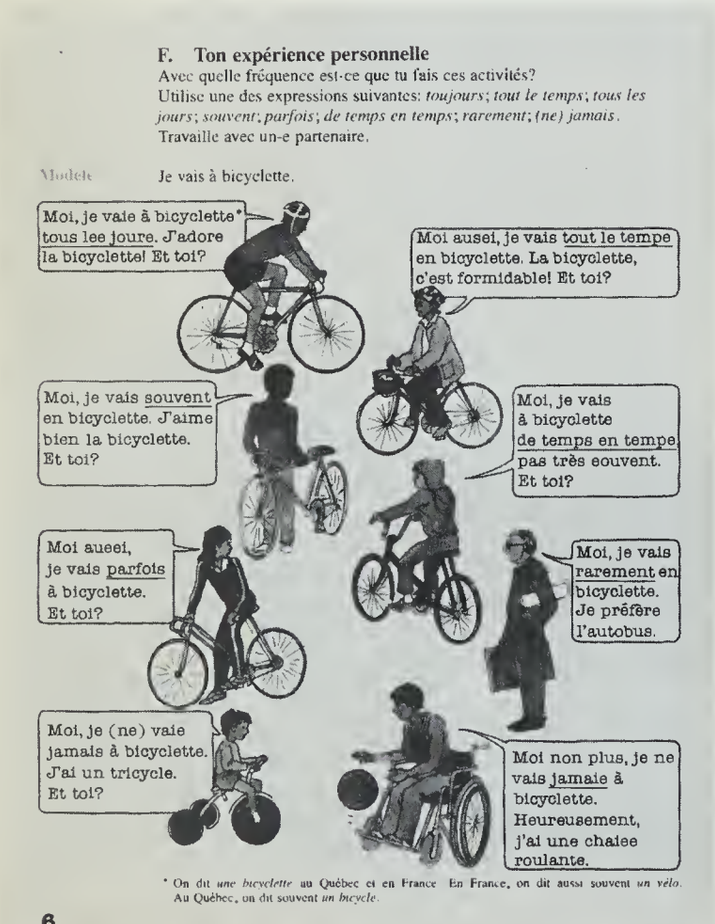
Materials *Livre*, p. 8

Objectives
- to introduce and practice the adjective *grosse/gros*
- to review the verb AVOIR
- to exchange personal information

Suggested Procedures
Following the sample questions in the book, introduce and practice the feminine form *grosse*. Discuss items of interest to students, such as cars or motorcycles. Then introduce and practice *gros*, perhaps discussing books, or breeds of dogs and cats.

Finally, ask students to work through the activity in pairs, following the star/triangle convention for taking turns in asking and answering the questions. Remind them to use the correct form of the adjective in the questions and answers.

Note
In French, it is more common to use *grosse/gros* when referring to large cars, dogs, television sets, motorcycles, and the like than *grande/grand*.



F. Ton expérience personnelle
Avec quelle fréquence est-ce que tu fais ces activités?
Utilise une des expressions suivantes: *toujours*; *tout le temps*; *tous les jours*; *souvent*; *parfois*; *de temps en temps*; *rarement*; *(ne) jamais*.
Travaille avec un-e partenaire.

Modèle — Je vais à bicyclette.

Moi, je vais à bicyclette* tous les jours. J'adore la bicyclette! Et toi?

Moi aussi, je vais tout le temps en bicyclette. La bicyclette, c'est formidable! Et toi?

Moi, je vais souvent en bicyclette. J'aime bien la bicyclette. Et toi?

Moi, je vais à bicyclette de temps en temps pas très souvent. Et toi?

Moi aussi, je vais parfois à bicyclette. Et toi?

Moi, je vais rarement en bicyclette. Je préfère l'autobus.

Moi, je (ne) vais jamais à bicyclette. J'ai un tricycle. Et toi?

Moi non plus, je ne vais jamais à bicyclette. Heureusement, j'ai une chaise roulante.

* On dit *une bicyclette* au Québec et en France. En France, on dit aussi souvent *un vélo*. Au Québec, on dit souvent *un bicycle*.

6
1A

La fréquence

	DIM	LUN	MAR	MER	JEU	VEN	SAM
Toujours	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Tous les jours	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Tout le temps	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Souvent	✓		✓	✓			
Parfois de temps en temps	✓		✓	?			?
Rarement	?						
Jamais							

1. ▲ Je joue au hockey.
2. ★ Je vais à la piscine.
3. ▲ Je parle au téléphone.
4. ★ Je joue au football.
5. ▲ Je vais au restaurant.
6. ★ Je regarde la télévision.
7. ▲ Je voyage en fusée.
8. ★ Je joue aux dominos.
9. ▲ Je vais à l'école le dimanche.
10. ★ Je parle en classe.

LES ANNONCES CLASSÉES un intermédiaire sûr 17-3311 LE SOLEIL

LE SOLEIL

guy rouleau

QUÉBEC, JEUDI 28 MAI 1981

Livraison à domicile (6 jours) $1.40 Rue de la Madeleine Gaspé-Percé-Abitibi 50¢ Québec 3(

Menace de grève chez voyageur

Abolition possible de l'impô indexé

Québec-Montréal, aller-retour, en chaise roulante

Radio-Canada
7,000 personnes ont

7
1A

H. *Qui a quoi?*

Materials *Cahier,* pp. 8–9

Objectives
- to review the correct use of gender with selected adjectives
- to associate form and meaning

Suggested Procedures
Review the feminine and masculine determiners if necessary. Before assigning (a), point out that in each question either adjective could be used for meaning but that only one is given in the correct form. Tell students to select the adjective according to form.

In (b), the students confirm their understanding of each statement in (a) by selecting the answer that corresponds to their choice in (a).

H. ***Qui a quoi?***

a) Complète

1. amusante / idiot
Sylvie: "J'ai un chien idiot."
2. intelligent / méchante
Roger: "Et moi, j'ai une soeur méchante."
3. intelligente / méchant
Hélène: "Mon chat est très méchant."
4. grande / petit
Adèle: "Ma grand-mère est grande."
5. amusant / idiote
Julien: "Moi, mon caniche est amusant."
6. contente / méchant
Annie: "Ma cousine est toujours contente."
7. petite / intelligent
Guy: "Ma souris blanche est très petite."
8. grand / petite
Jean-Pierre: "Moi, mon père est très grand."
9. intelligente / idiot
Rachel: "Et moi, j'ai une tante intelligente."
10. gentille / intelligent
Paul: "Moi, mon oncle n'est pas intelligent."

G. Ton expérience personnelle
Travaille avec un-e partenaire. Complète les questions ou réponds aux questions. Utilise le verbe AVOIR et *grosse* ou *gros*.

AVOIR, Livre, page 122

▲ (vous / voiture?)
▲ Est-ce que vous avez une grosse voiture?

★ Oui, nous avons (on a) une grosse voiture.
ou
★ Oui, on a (nous avons) une assez (très...) grosse voiture
ou
Etc.

★ Non, nous n'avons pas (on n'a pas) une grosse voiture.
ou
★ Non, on a (nous avons) une petite voiture.
ou
★ Non, on n'a pas (nous n'avons pas) de voiture.
ou
Etc.

3
Ma souris blanche n'est pas *grosse*; elle est toute petite.
Mon Saint-Bernard est un *gros* chien!
Est-ce que l'érable est un *gros* arbre?
Féminin: *grosse* [gro:s]
Masculin: *gros* [gro]

1. ▲ tu / une bicyclette?
2. ★ tes grands-parents / un chat?
3. ▲ vous / un camion?
4. ★ vous / un chien?
5. ▲ tu / un livre de mathématiques?
6. ★ ton père / un avion?
7. ▲ ta mère / une moto?
8. ★ tes grands-parents / une téléviston?
9. ▲ tu / une pomme?
10. ★ vous / un arbre derrière la maison?

H. ***Qui a quoi?*** ***Cahier, pp. 8-9***

b) Coche la bonne réponse.

1. Le chien de Sylvie — ☑ n'est pas intelligent. ☐ est drôle.
2. La soeur de Roger — ☐ n'est pas bête. ☑ n'est pas gentille.
3. Le chat d'Hélène — ☑ n'est pas gentil. ☐ n'est pas bête.
4. La grand-mère d'Adèle — ☐ mesure 1m45. ☑ mesure 1m70.
5. Le caniche de Julien — ☑ est drôle ☐ n'est pas intelligent.
6. La cousine d'Annie — ☑ n'est jamais triste. ☐ n'est jamais gentille.
7. La souris blanche de Guy — ☐ n'est pas bête. ☑ n'est pas grande.
8. Le père de Jean-Pierre — ☑ mesure 1m85. ☐ mesure 1m55.
9. La tante de Rachel — ☑ n'est pas stupide. ☐ est stupide.
10. L'oncle de Paul — ☐ n'est pas méchant ☑ est stupide.

Phase A En avant!

Présentation

Materials *Livre*, p. 9
Supports visuels : tableaux muraux 1-1, 1-2, 1-3, 1-4
Film fixe A

Suggested Procedures
There are many new vocabulary items in this presentation, but most need not be explained beforehand since some are cognates and others are easily understood from the context. Introduce words that might present problems. The following are suggested:

1. Using classroom objects or people, present and practice the verb VOIR:

   Est-ce que tu vois _____ ?
   Je vois _____.
   Je (ne) vois pas _____.

2. Using a wallchart or any other picture or photograph, introduce *la terre, le soleil, un croissant de lune, la pleine lune, une étoile.*

3. Using actions, introduce and practice the following:

   Je tourne sur moi-même.
   Tu tournes sur toi-même.
   Il tourne sur lui-même.
   Elle tourne sur elle-même.

Suggested Procedure Using the Filmstrip
Present the filmstrip in sections over two or three periods. Follow up each section with questions to check comprehension. Play the synchronized recording with each filmstrip section before referring students to the books. Then show the filmstrip again without the recording, and ask comprehension questions. For example:

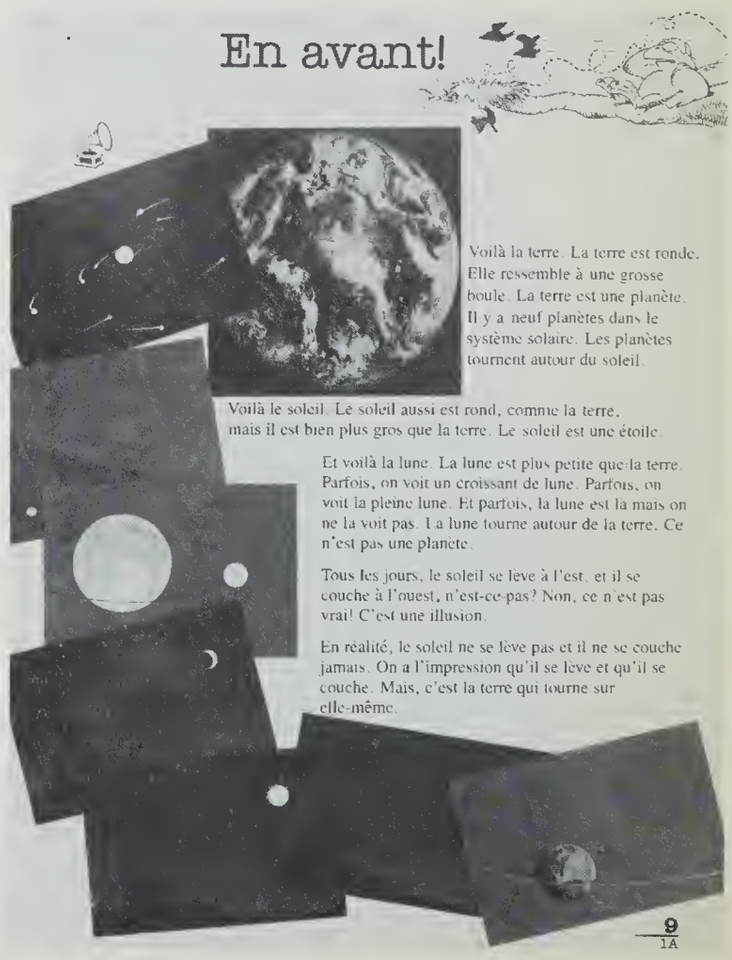
T: *Est-ce que le Canada est sur la lune?*
S: *Non, le Canada est sur la terre.*

T: *À quoi est-ce que la terre ressemble? Est-ce qu'elle ressemble à un livre?*
S: *Non, elle ressemble à une grosse boule.*

T: *Combien de planètes tournent autour du soleil?*
S: *Neuf.*

Repeat this procedure for each section. Use the remainder of each period for other activities such as review, the introduction of the song «*Ils ont des chapeaux ronds*» (*Livre*, p. 12), Activity 5 (*Livre*, p. 11) or Activity 6 (*Livre*, p. 13). If possible, complete this section by playing the recording with the whole filmstrip for enjoyment. Then have students read page 9 of the textbook after or without the recording.

Suggested Procedure Using Wallcharts
Introduce the material in sections over two or three periods. The wallcharts are synthesized illustrations. Be sure to draw the students' attention to the part that is referred to in the recording as the presentation proceeds. Use appropriate questions to check comprehension. (See the filmstrip procedure for suggestions.) Use the remainder of each period for other activities such as review, the introduction of the song «*Ils ont des chapeaux ronds*» (*Livre*, p. 12), Activity 5 (*Livre*, p. 11) or Activity 6 (*Livre*, p. 13). Then have students read page 9 of the textbook after or without the recording.


En avant!

Voilà la terre. La terre est ronde. Elle ressemble à une grosse boule. La terre est une planète. Il y a neuf planètes dans le système solaire. Les planètes tournent autour du soleil.

Voilà le soleil. Le soleil aussi est rond, comme la terre, mais il est bien plus gros que la terre. Le soleil est une étoile.

Et voilà la lune. La lune est plus petite que la terre. Parfois, on voit un croissant de lune. Parfois, on voit la pleine lune. Et parfois, la lune est là mais on ne la voit pas. La lune tourne autour de la terre. Ce n'est pas une planète.

Tous les jours, le soleil se lève à l'est, et il se couche à l'ouest, n'est-ce-pas? Non, ce n'est pas vrai! C'est une illusion.

En réalité, le soleil ne se lève pas et il ne se couche jamais. On a l'impression qu'il se lève et qu'il se couche. Mais, c'est la terre qui tourne sur elle-même.

9
1A

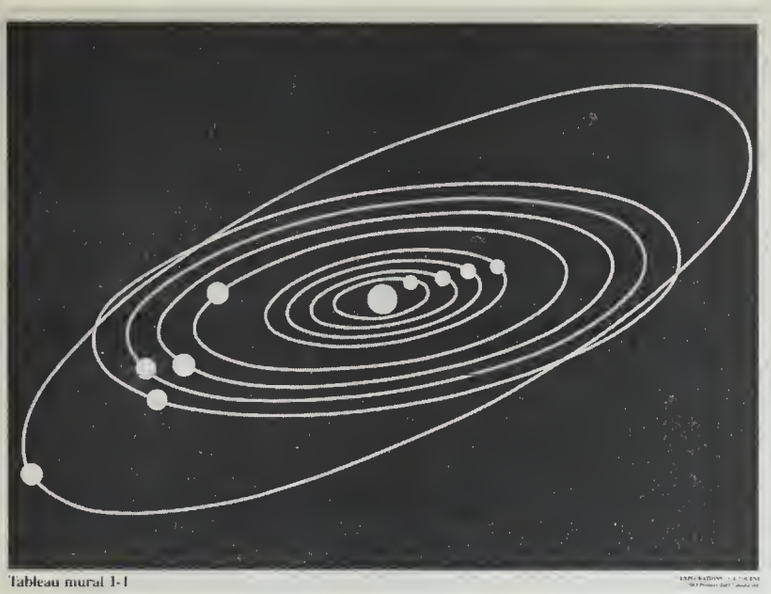


Tableau mural 1-1

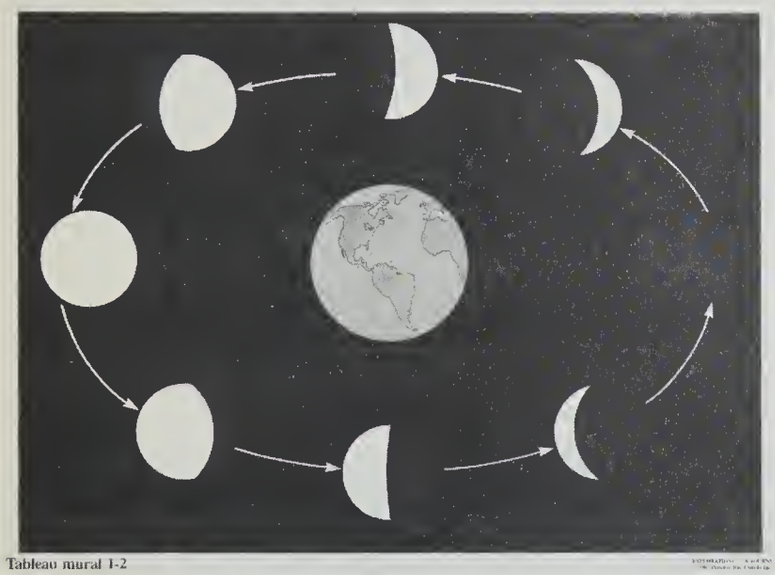


Tableau mural 1-2

Tableau mural 1-3

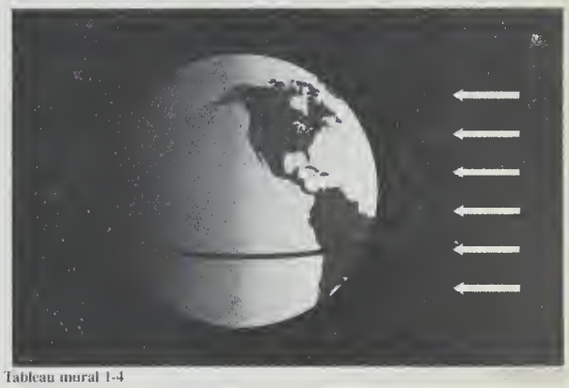
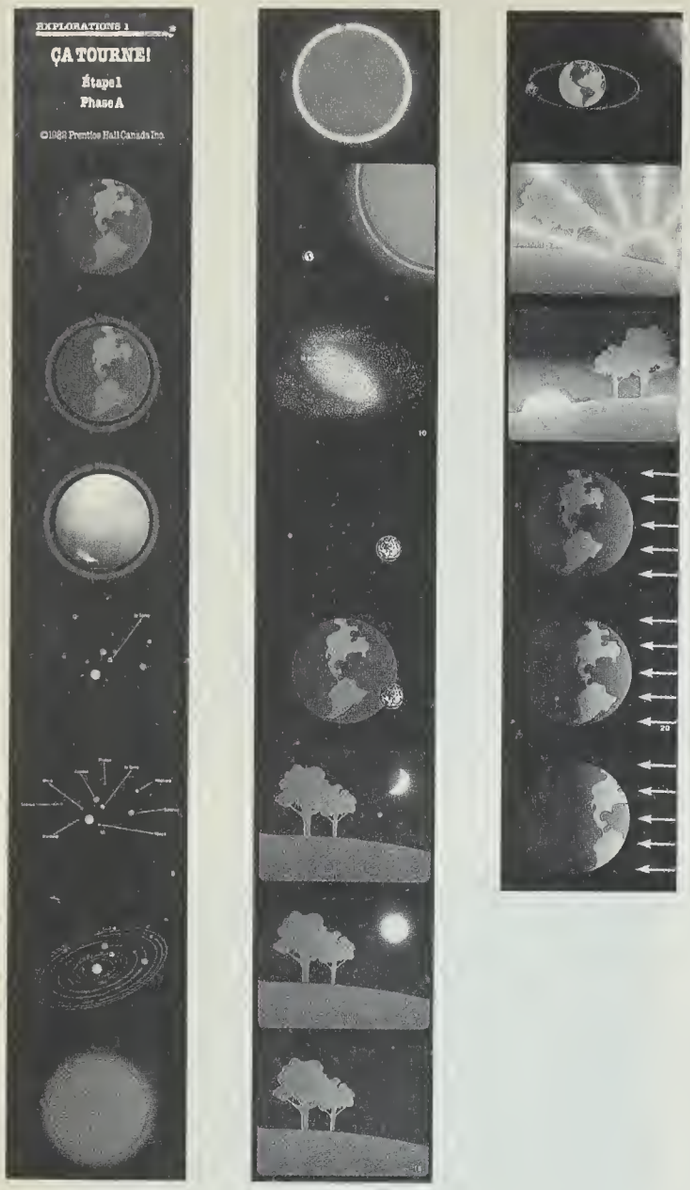


Tableau mural 1-4



Tapescript for Filmstrip A (showing appropriate breaks)

1. Voilà la terre. **2.** La terre est ronde. **3.** Elle ressemble à une grosse boule. **4.** La terre est une planète. **5.** Il y a neuf planètes dans le système solaire. **6.** Les planètes tournent autour du soleil.

7. Voilà le soleil. **8.** Le soleil aussi est rond, comme la terre, **9.** mais il est bien plus gros que la terre. **10.** Le soleil est une étoile.

11. Et voilà la lune. **12.** La lune est plus petite que la terre. **13.** Parfois, on voit un croissant de lune. **14.** Parfois, on voit la pleine lune. **15.** Et parfois, la lune est là mais on ne la voit pas. **16.** La lune tourne autour de la terre. Ce n'est pas une planète.

17. Tous les jours, le soleil se lève à l'est, **18.** et il se couche à l'ouest, n'est-ce pas? **19.** Non, ce n'est pas vrai! C'est une illusion.

En réalité, le soleil ne se lève pas et il ne se couche jamais. **20.** On a l'impression qu'il se lève et qu'il se couche. **21.** Mais, c'est la terre qui tourne sur elle-même.

1. Chanson: Voilà le soleil qui se lève

Materials *Livre*, p. 10
Bande

Objectives
- to practice some of the new language elements from the presentation
- to review some of the factual information given in the presentation
- to familiarize the students with the tune of a well-known folk song («*Malbrough s'en va-t-en guerre*») popular with French Canadians and in France

Suggested Procedures
It is helpful to teach the words with the tune a verse at a time, or even two lines at a time. Then divide the class into two groups.

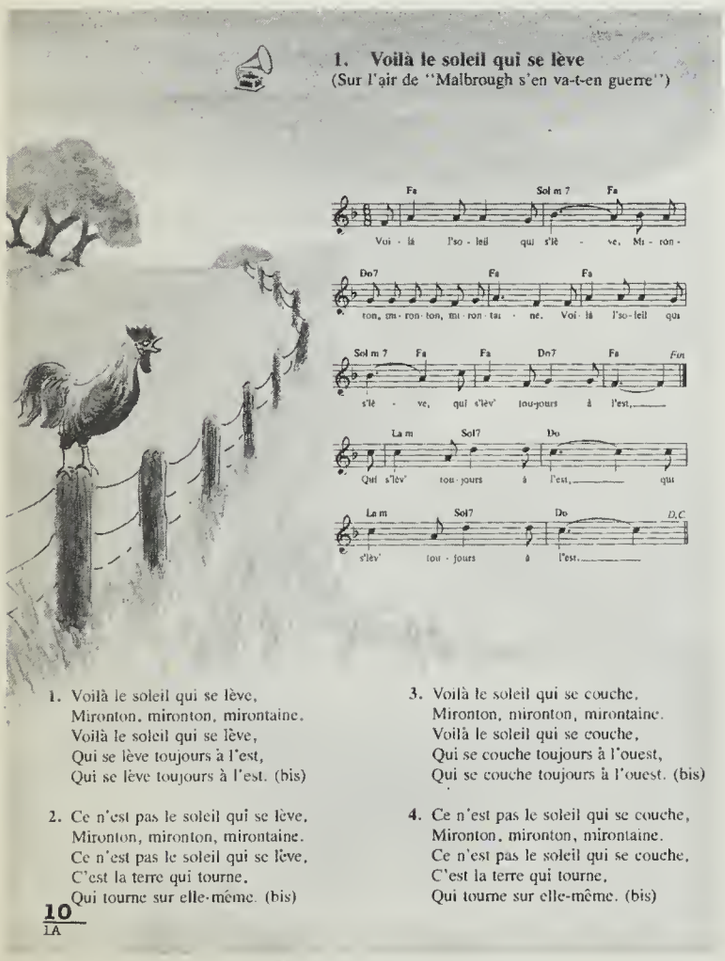
Note
Generally the lyrics of a song should not be used as a linguistic exercise. However, in this song the lyrics should be mastered easily as they summarize the information given in the presentation.

2. *Mots croisés*

Materials *Cahier*, p. 10

Objectives
- to develop reading comprehension
- to practice the spelling and meaning of selected vocabulary introduced in the presentation
- to review the factual knowledge from the presentation
- to have fun

Suggested Procedures
The students first complete the sentences which summarize the information given in the presentation, referring to page 9 of the textbook if necessary. The crossword grid allows them to check their answers.



1. Voilà le soleil qui se lève
(Sur l'air de "Malbrough s'en va-t-en guerre")

Fa Sol m 7 Fa
Voi - là l'so - leil qui s'lè - ve, Mi - ron -
Do7 Fa Fa
ton, mi - ron - ton, mi - ron - tai - ne. Voi - là l'so - leil qui
Sol m 7 Fa Fa Do7 Fa Fin
s'lè - ve, qui s'lèv' tou-jours à l'est,
La m Sol7 Do
Qui s'lèv' tou - jours à l'est, qui
La m Sol7 Do D.C.
s'lèv' tou - jours à l'est.

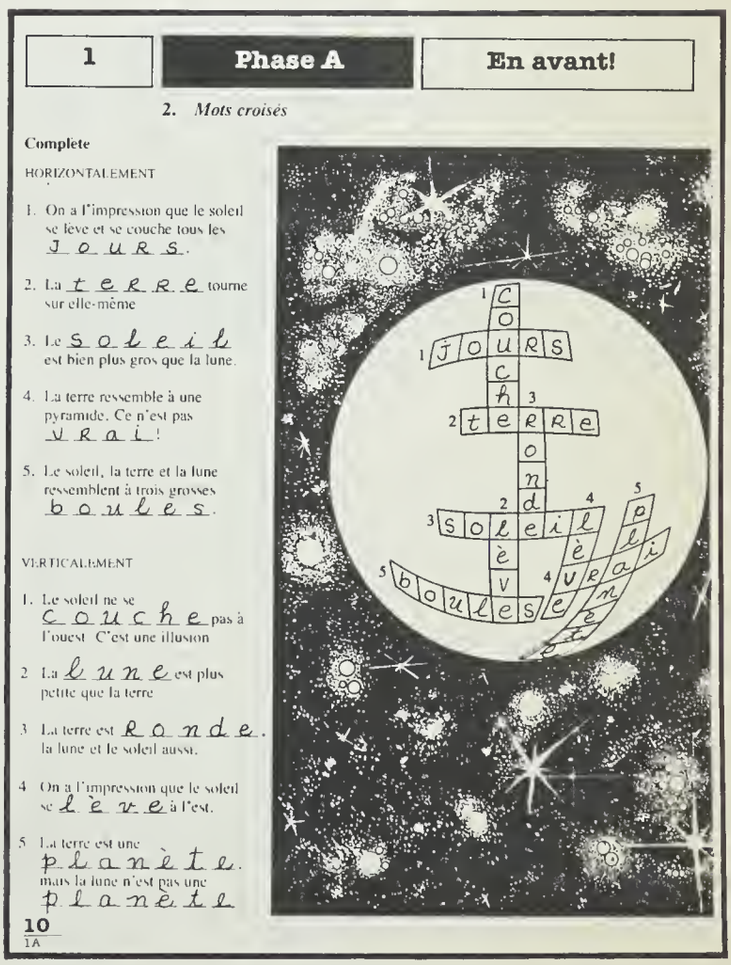
1. Voilà le soleil qui se lève,
Mironton, mironton, mirontaine.
Voilà le soleil qui se lève,
Qui se lève toujours à l'est,
Qui se lève toujours à l'est. (bis)

2. Ce n'est pas le soleil qui se lève,
Mironton, mironton, mirontaine.
Ce n'est pas le soleil qui se lève,
C'est la terre qui tourne,
Qui tourne sur elle-même. (bis)

3. Voilà le soleil qui se couche,
Mironton, mironton, mirontaine.
Voilà le soleil qui se couche,
Qui se couche toujours à l'ouest,
Qui se couche toujours à l'ouest. (bis)

4. Ce n'est pas le soleil qui se couche,
Mironton, mironton, mirontaine.
Ce n'est pas le soleil qui se couche,
C'est la terre qui tourne,
Qui tourne sur elle-même. (bis)

10
1A



1 | Phase A | En avant!

2. *Mots croisés*

Complete

HORIZONTALEMENT

1. On a l'impression que le soleil se lève et se couche tous les J O U R S.
2. La t e r r e tourne sur elle-même
3. Le S o l e i l est bien plus gros que la lune.
4. La terre ressemble à une pyramide. Ce n'est pas v r a i !
5. Le soleil, la terre et la lune ressemblent à trois grosses b o u l e s.

VERTICALEMENT

1. Le soleil ne se c o u c h e pas à l'ouest. C'est une illusion
2. La l u n e est plus petite que la terre
3. La terre est r o n d e, la lune et le soleil aussi.
4. On a l'impression que le soleil se l è v e à l'est.
5. La terre est une p l a n è t e, mais la lune n'est pas une p l a n è t e

10
1A

3. *Comprends-tu?*

Materials *Cahier,* p. 11
Bande

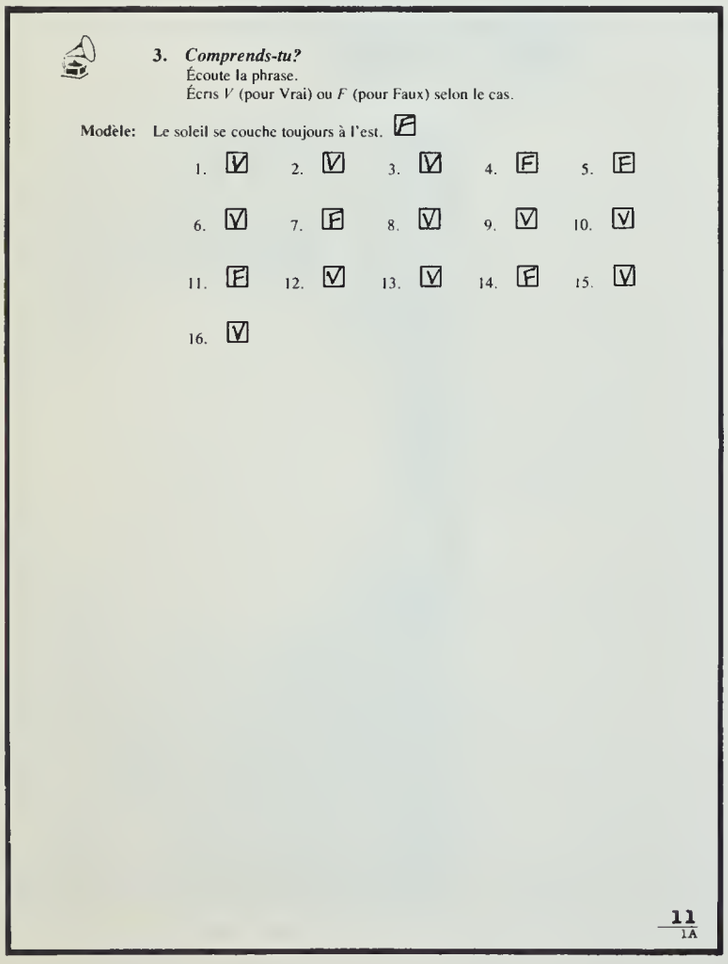
Objectives
- to develop listening comprehension
- to verify acquisition of the factual material introduced in the presentation

Suggested Procedures
You may prefer to use this activity immediately following the presentation. Or, you may wish to use it twice, after the presentation and again after Activities 1 and 2. This activity may help you decide whether to eliminate or expand on alternative activities, by identifying the cause of mistakes: poor listening comprehension (due to speed of delivery, accent of speaker, etc.) or poor understanding of the factual information.

Tapescript
Écoute la phrase.
Écris **V** pour vrai ou **F** pour faux selon le cas.

Modèle: Le soleil se couche toujours à l'est. **F**

1. Le soleil est plus gros que la terre.
2. La terre ressemble à une grosse boule.
3. La terre, le soleil et la lune sont ronds.
4. Le soleil se couche à l'est.
5. La lune est plus grosse que le soleil.
6. Le soleil ne se lève pas à l'est. C'est une illusion.
7. La terre tourne autour de la lune.
8. Le soleil ressemble à une très grosse boule.
9. On a l'impression que le soleil se couche à l'ouest.
10. La terre tourne autour d'elle-même.
11. Le soleil tourne autour de la terre.
12. La lune tourne autour de la terre.
13. La terre est une planète.
14. La lune est une planète.
15. Le soleil est une étoile.
16. La terre tourne autour du soleil.



3. ***Comprends-tu?***
Écoute la phrase.
Écris *V* (pour Vrai) ou *F* (pour Faux) selon le cas.

Modèle: Le soleil se couche toujours à l'est. F

1. V 2. V 3. V 4. F 5. F
6. V 7. F 8. V 9. V 10. V
11. F 12. V 13. V 14. F 15. V
16. V

11
1A

4. *Qu'est-ce qui est plus gros?*

Materials *Cahier,* p. 12

Objectives
- to practice the use and spelling of *grosse/gros*
- to review expressions of comparison
- to review selected vocabulary in a meaningful context

Suggested Procedures
Very little preparation or review should be required before assigning this activity.

5. C'est rond, mais à quel degré?

Materials *Livre,* p. 11

Objects that are round and others that are not round (ball, orange, box)

Objectives
- to review *ronde/rond*
- to practice the expression of degree using *tout à fait, presque, plus ou moins, pas du tout*
- to review expressions of opinion

Suggested Procedures
Introduce the exercise orally. Show specific objects and comment on their roundness using the sentences in the book.

Then encourage students to comment. Devise simple gestures to check the intended meaning when a student makes a statement.

Ask students to work through the activity in pairs, and encourage them to express personal opinions.

4. ***Qu'est-ce qui est plus gros?***
Complète la phrase avec *grosse* ou *gros*, puis indique si l'énoncé est vrai (V) ou faux (F).

Modèle: Un lapin est plus gros qu'un cheval. F

a) La terre, le soleil et la lune

1. Le soleil est plus gros que la terre. V
2. La lune est moins grosse que le soleil. V
3. La terre est aussi grosse que la lune. F
4. Le soleil est plus gros que la lune et la terre. V
5. La terre est moins grosse que le soleil. V

b) Quelques animaux

6. Une souris est moins grosse qu'un chat. F
7. Un cheval est plus gros qu'un oiseau. V
8. Un hamster est aussi gros qu'un lapin. F
9. Une baleine est plus grosse qu'un saint-bernard. V
10. Un serin est aussi gros qu'un caniche F

c) Quelques véhicules

11. Un camion est plus gros qu'un avion F
12. Une moto est moins grosse qu'un autobus. V
13. Une bicyclette est aussi grosse qu'un tricycle. F
14. Un minibus est plus gros qu'un autobus. F
15. Un train est plus gros qu'une chaise roulante. V

12
1A

2. *Mots croisés* *Cahier, p. 10*
3. *Comprends-tu?* *Cahier, p. 11*
4. *Qu'est-ce qui est plus gros?* *Cahier, p. 12*
5. **C'est rond, mais à quel degré?**
Donne ton opinion. Travaille avec un-e partenaire.

4

D'après moi, une boule est *tout à fait* ronde.
Je pense que la terre est *presque* ronde.
Je crois qu'une pêche est *plus ou moins* ronde.
Je suis sûr-e qu'un livre n'est *pas* rond *du tout*.

1. Le soleil
2. Une banane
3. Un divan
4. Un réfrigérateur (un frigo)
5. Un cercle
6. Le chiffre zéro
7. Une prune
8. Une carte
9. Un domino
10. Une auto
11. Un crayon-feutre
12. Une gomme*
13. Une pièce de 10¢ (un 10¢)
14. Une étoile
15. La pleine lune
16. Une pomme
17. Un album de photos
18. Un croissant de lune
19. Une roue
20. Une pièce de 5¢ (un 5¢)

* On dit souvent *une efface* au Québec.

Devinette

Parfois elle est grande et parfois elle est petite. Parfois elle est là, mais on ne la voit pas du tout. Quand elle est là, elle est bien belle. Ce n'est pas une planète.

Qu'est-ce que c'est?

Solution: C'est la lune.

11
1A

Chanson: Ils ont des chapeaux ronds

Materials *Livre*, p. 12
Bande

Objectives
- to introduce a well-known folk song popular with French Canadians and in France
- to have fun

Suggested Procedures
As mentioned previously, this song may be used at any time after *ronde/rond* has been introduced. You may wish to use this song to introduce an investigation into the geography and culture of Brittany.

6. Ça tourne!

Materials *Livre*, p. 13

Objectives
- to review the use of *du/de la/de l'/des* with a new expression, *autour de.*
- to review the factual material in the presentation
- to develop logical thinking

Suggested Procedures
The use of *du, de la, de l'* and *des* following *avoir peur* was introduced in *À vos marques!* The verb TOURNER was introduced in the foregoing presentation. Use classroom examples such as the following to practice *autour du/de la/de l'/des:*

Je tourne autour *du pupitre*
de la chaise
des élèves

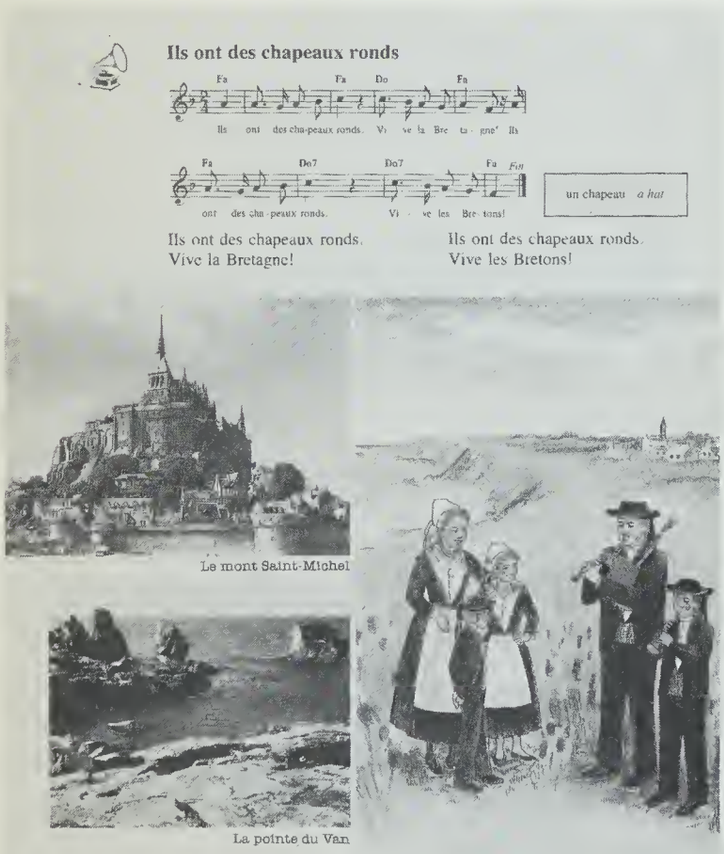
In addition, ask a group of three or more students to form a circle and walk around a chair or another student. Ask a question such as the following:

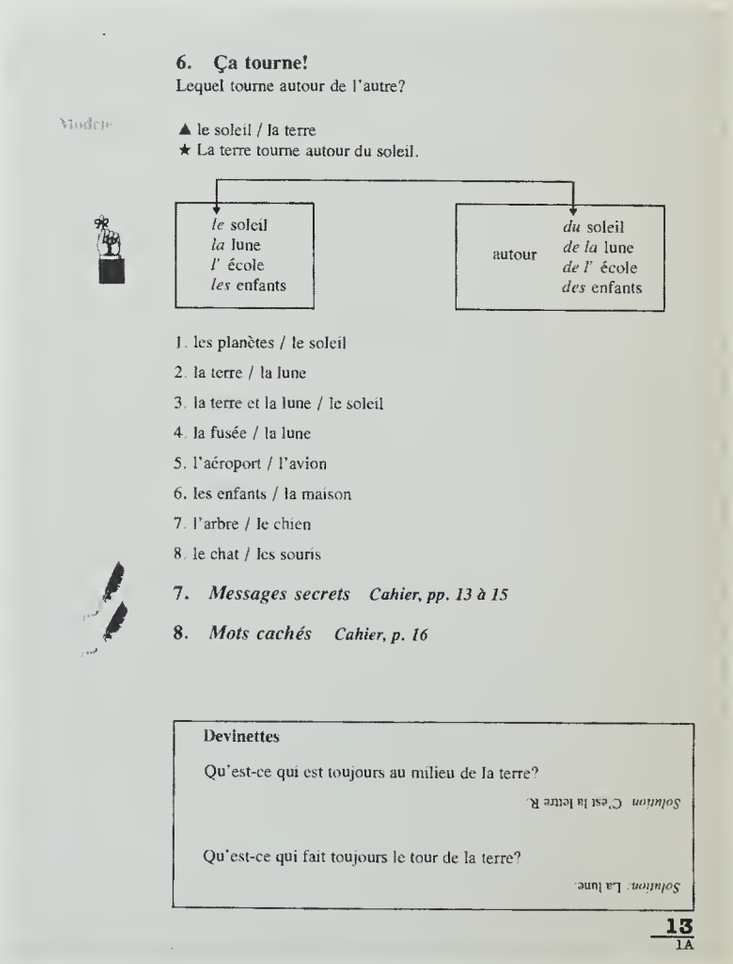
Est-ce que les filles tournent autour **de la** *chaise ou est-ce que la chaise tourne autour* **des** *filles?*

The activity in the textbook can be carried out three ways:

1. The student selects the item that turns around the other and names it first in the sentence (always affirmative).
2. The student makes a statement using the first item listed; sometimes this statement will be negative in order to be correct factually. For example, # 5, *L'aéroport ne tourne pas autour de l'avion.*
3. Use the question *Lequel ne tourne pas autour de l'autre?*, which always requires a negative statement.

Following more than one approach provides further opportunity to practice *du, de la, de l'*, and *des*. The article is given with each noun in the activity to help indicate the correct form needed.





7. *Messages secrets*

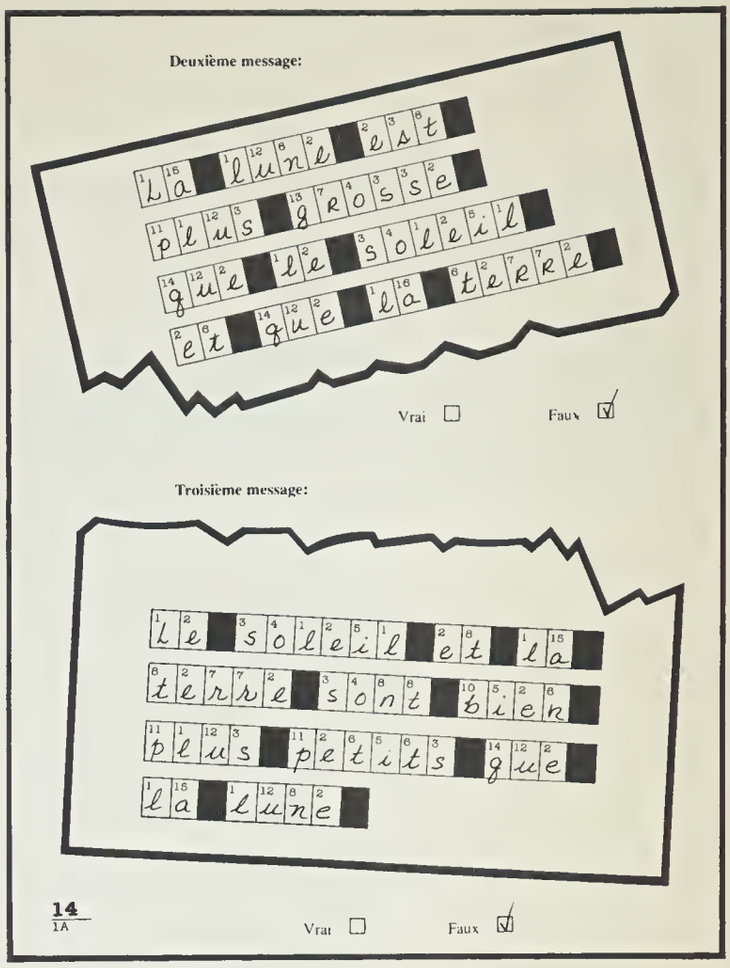
Materials *Cahier*, pp. 13–15

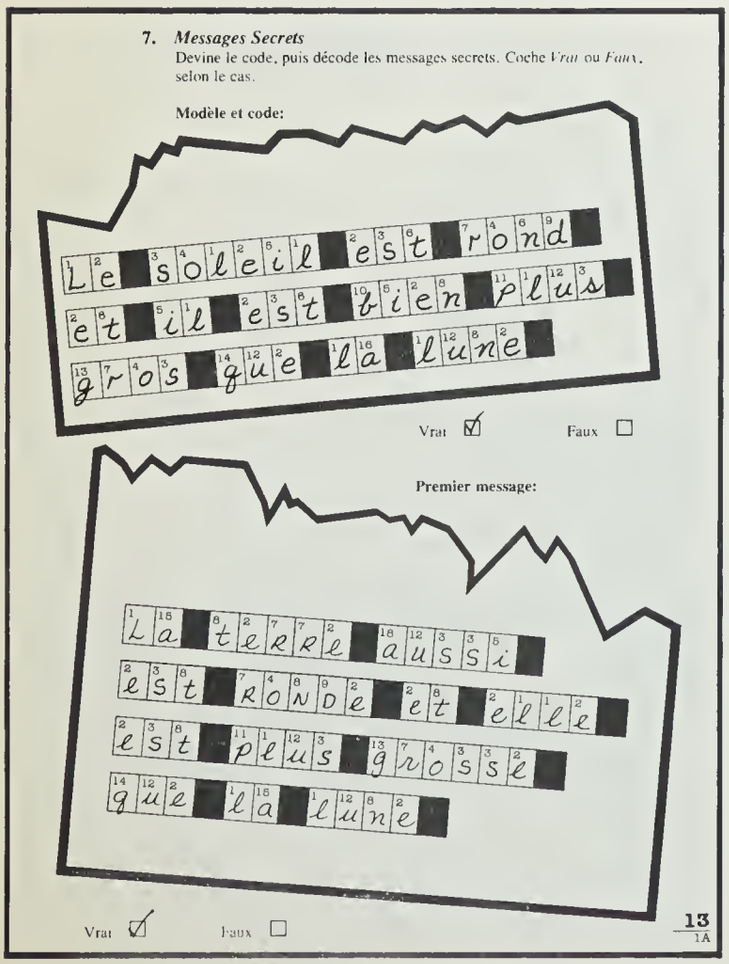
Objectives
- to review selected numbers and the French alphabet
- to confirm comprehension of selected factual material and vocabulary introduced in the presentation
- to develop problem-solving techniques (students must discover the code)
- to have fun

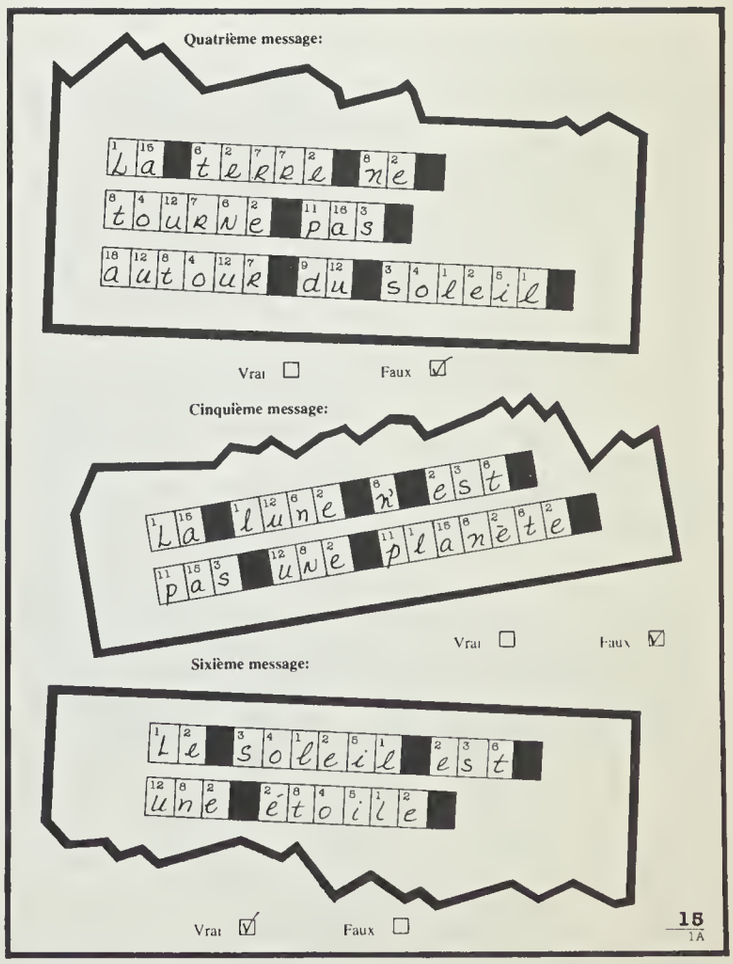
Suggested Procedures
The students discover the code being used by carefully examining the model provided. They have to realize that each number represents a letter of the alphabet and that the number-letter associations remain constant to form the code; for example, the number 1 is always an *l*. Each message makes a statement related to the presentation. After deciphering the message the students check the appropriate box, *Vrai* or *Faux*.

Code:					
	1 L	4 O	7 R	10 B	13 G
	2 E	5 I	8 N	11 P	14 Q
	3 S	6 T	9 D	12 U	15 A

Suggested Follow-up
Some students may wish to encode their own messages or to make up a new secret code.







8. *Mots cachés*

Materials *Cahier*, p. 16

Objectives
- to focus attention on the spelling of selected vocabulary
- to develop observation skills
- to have fun

Suggested Procedures
The words hidden in the puzzle run horizontally and vertically only. When all the listed words have been found and circled there will be many letters left over. The word *ILLUSION* is somewhere in the maze of left-over letters.

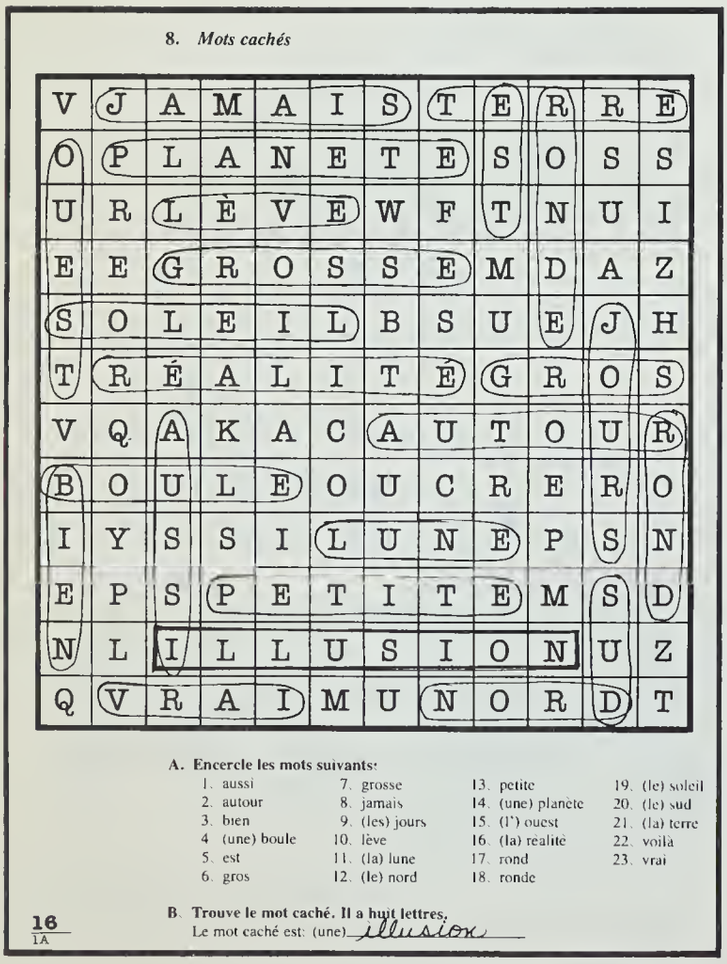
Chanson: En roulant ma boule

Materials *Livre*, p. 14
Bande

Objectives
- to introduce a folk song well-known in Canada
- to have fun

Suggested Procedures
Teach the song in unison then divide the class into two groups, one singing the solo part and the other the chorus.

As for most folk songs, it is not important that students clearly understand every word. However, some of the difficult expressions are translated in the margin and the illustration helps tell the story.



8. *Mots cachés*

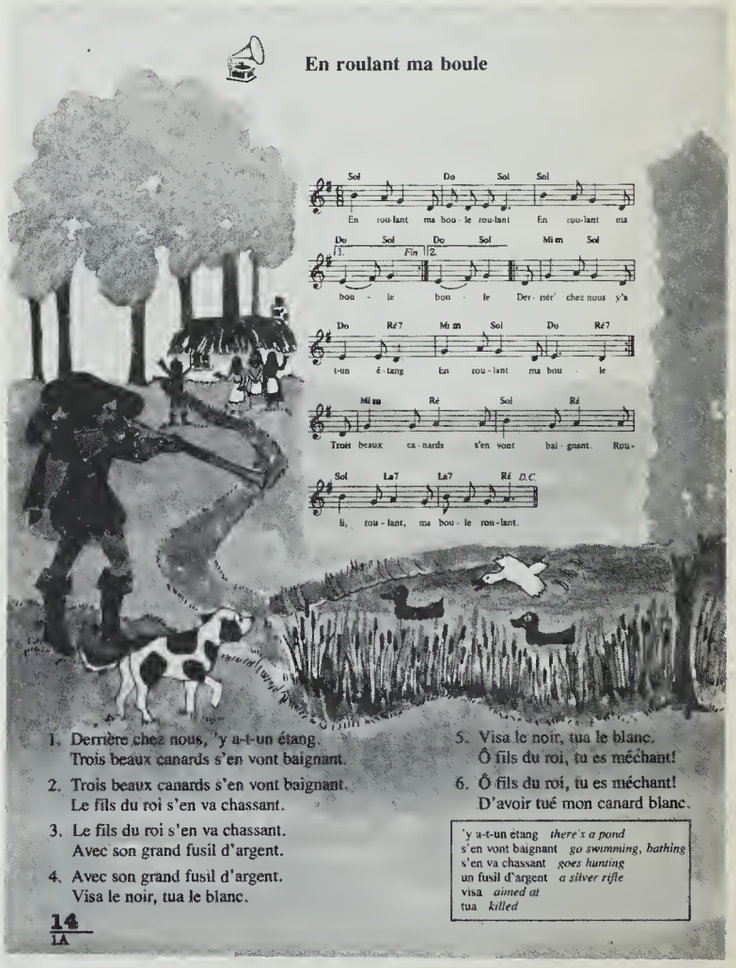
V	J	A	M	A	I	S	T	E	R	R	E
O	P	L	A	N	E	T	E	S	O	S	S
U	R	L	È	V	E	W	F	T	N	U	I
E	E	G	R	O	S	S	E	M	D	A	Z
S	O	L	E	I	L	B	S	U	E	J	H
T	R	É	A	L	I	T	É	G	R	O	S
V	Q	A	K	A	C	A	U	T	O	U	R
B	O	U	L	E	O	U	C	R	E	R	O
I	Y	S	S	I	L	U	N	E	P	S	N
E	P	S	P	E	T	I	T	E	M	S	D
N	L	I	L	L	U	S	I	O	N	U	Z
Q	V	R	A	I	M	U	N	O	R	D	T

A. Encercle les mots suivants:

1. aussi
2. autour
3. bien
4. (une) boule
5. est
6. gros
7. grosse
8. jamais
9. (les) jours
10. lève
11. (la) lune
12. (le) nord
13. petite
14. (une) planète
15. (l') ouest
16. (la) réalité
17. rond
18. ronde
19. (le) soleil
20. (le) sud
21. (la) terre
22. voilà
23. vrai

B. Trouve le mot caché. Il a huit lettres.
Le mot caché est: (une) illusion

16
1A



En roulant ma boule

Sol Do Sol Sol
En rou-lant ma bou-le rou-lant En rou-lant ma

Do Sol Do Sol Mi m Sol
1. Fin 2.
bou - le bou - le Der-nér' chez nous y'a

Do Ré7 Mi m Sol Do Ré7
t-un é-tang En rou-lant ma bou - le

Mi m Ré Sol Ré
Trois beaux ca-nards s'en vont bai-gnant. Rou-

Sol La7 La7 Ré D.C.
li, rou-lant, ma bou-le rou-lant.

1. Derrière chez nous, 'y a-t-un étang.
Trois beaux canards s'en vont baignant.
2. Trois beaux canards s'en vont baignant.
Le fils du roi s'en va chassant.
3. Le fils du roi s'en va chassant.
Avec son grand fusil d'argent.
4. Avec son grand fusil d'argent.
Visa le noir, tua le blanc.
5. Visa le noir, tua le blanc.
Ô fils du roi, tu es méchant!
6. Ô fils du roi, tu es méchant!
D'avoir tué mon canard blanc.

'y a-t-un étang *there's a pond*
s'en vont baignant *go swimming, bathing*
s'en va chassant *goes hunting*
un fusil d'argent *a silver rifle*
visa *aimed at*
tua *killed*

14
1A

Phase B En forme?

A. *Teste tes connaissances générales*

Materials *Cahier*, p. 17
Bande

Optional: map of Canada

Objectives
- to review ideas related to speed such as *km/h*, *vite*, etc.
- to introduce *à mi-chemin*
- to review the location of selected Canadian cities
- to develop listening comprehension

Suggested Procedures
Vocabulary and ideas related to speed were introduced in *À vos marques!* In preparation for this review activity, ask a few questions following the patterns of those used in the tapescript. Pay special attention to the comprehension of expressions such as *la vitesse moyenne, à mi-chemin entre* _____ *et* _____, *à peu près à mi-chemin entre* _____ *et* _____. Review some of the vocabulary such as *avion*, *fusée* in the preparatory questions.

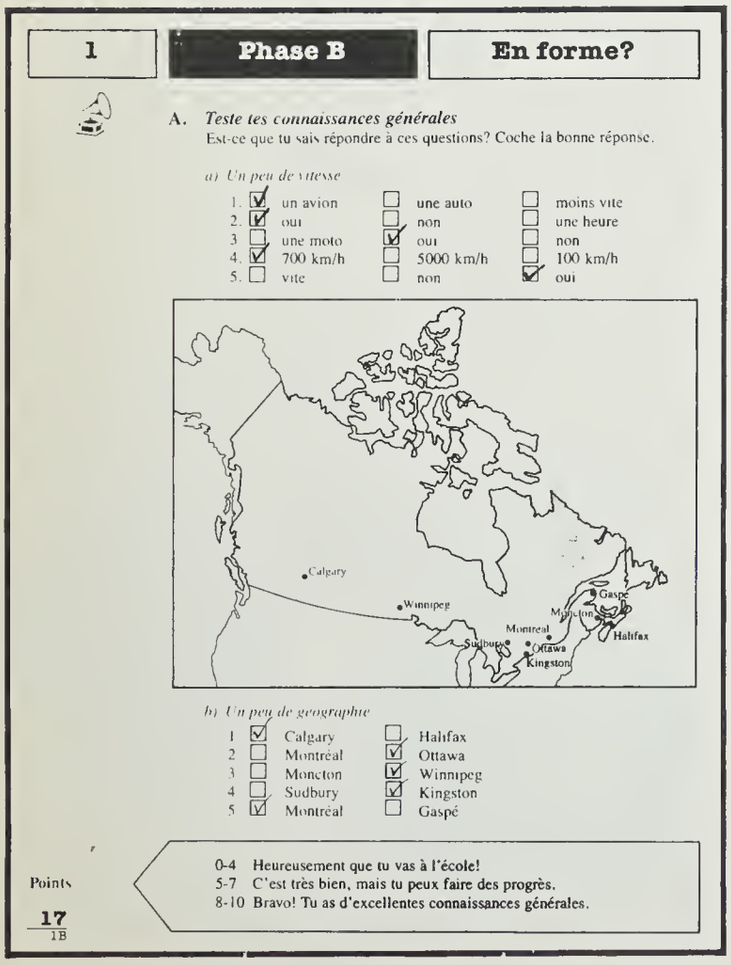
Tapescript
Est-ce tu sais répondre à ces questions? Coche la bonne réponse.

a) Un peu de vitesse

1. Qu'est-ce qui va plus vite? Un avion ou un auto?
2. Est-ce que c'est possible pour une auto de faire 150 km/h?
3. Est-ce qu'une bicyclette peut faire 60 km/h?
4. D'après toi, quelle est la vitesse moyenne d'un avion: 100 km/h ou 700 km/h?
5. Est-ce qu'une fusée peut aller à 3000 km/h?

b) Un peu de géographie

1. Quelle ville est entre Vancouver et Winnipeg? Est-ce que c'est Calgary ou Halifax?
2. Quelle ville est plus loin de Québec? Est-ce que c'est Montréal ou Ottawa?
3. Quelle ville est entre Thunder Bay et Regina? Est-ce que c'est Winnipeg ou Moncton?
4. Quelle ville est à mi-chemin entre Toronto et Montréal? Est-ce que c'est Sudbury ou Kingston?
5. Quelle ville est à peu près à mi-chemin entre Québec et Ottawa? Est-ce que c'est Montréal ou Gaspé?



1 | **Phase B** | **En forme?**

A. *Teste tes connaissances générales*
Est-ce que tu sais répondre à ces questions? Coche la bonne réponse.

a) Un peu de vitesse

1.	☑ un avion	☐ une auto	☐ moins vite
2.	☑ oui	☐ non	☐ une heure
3.	☐ une moto	☑ oui	☐ non
4.	☑ 700 km/h	☐ 5000 km/h	☐ 100 km/h
5.	☐ vite	☐ non	☑ oui

b) Un peu de géographie

1	☑ Calgary	☐ Halifax
2	☐ Montréal	☑ Ottawa
3	☐ Moncton	☑ Winnipeg
4	☐ Sudbury	☑ Kingston
5	☑ Montréal	☐ Gaspé

Points
17
1B

0-4 Heureusement que tu vas à l'école!
5-7 C'est très bien, mais tu peux faire des progrès.
8-10 Bravo! Tu as d'excellentes connaissances générales.

B. Une expérience en classe: Qui va plus vite?

Materials *Livre*, p. 15
Bande

Space for a physical activity such as a gymnasium or outdoors

Objectives
- to demonstrate how the speed of rotation of selected points on the earth's surface varies according to how far each point is from the earth's axis (the closer to the axis, the slower the speed of rotation)
- to develop observation skills and deductive reasoning
- to develop listening comprehension

Suggested Procedures
Select a room with enough space for the experiment, such as the school gymnasium or, weather permitting, the school yard. Divide the class in groups of four or five and line them up. It is important that the students hold hands very firmly and keep their arms stretched so that the line remains straight at all times. Designate one student at the end of each line as the axis. This person must turn round very slowly so that the last person does not have to go too fast for safety. Question the students while the experiment is taking place. For example:

Qui est plus près de (nom 1: student at the axial position*), (nom 2) ou (nom 3)? Qui va plus vite, (nom 2) ou (nom 3)?*

Practice other questions based on the tapescript.

Next, the students respond to recorded questions based on the experiment illustrated in the textbook. Before attempting the recorded activity, compare the experiment conducted in class with the illustration in the textbook in order to help students understand the principle illustrated by the game.

Note
In the recorded exercise, questions using superlatives such as *le plus près* and *le moins vite* are intended to help students understand the activity and need not lead to a thorough study of the superlative forms.

Tapescript
Regarde l'image à la page 15 de ton livre. Réponds aux questions suivantes. Il n'y a pas de réponses enregistrées.

1. Qui est plus près de Sophia: Roger ou Steven?
2. Qui va plus vite: Roger ou Steven?
3. Qui va plus vite: Do-Quyen ou Roger?
4. Pourquoi?
5. Qui est plus près de Sophia: Do-Quyen ou Anne-Marie?
6. Alors, qui a une plus grande vitesse de rotation: Do-Quyen ou Anne-Marie?
7. Qui est le plus près de Sophia?
8. Qui va le moins vite?
9. Qui est le plus loin de Sophia?
10. Qui a la plus grande vitesse de rotation?

En forme?

Phase B

A. *Teste tes connaissances générales* *Cahier, p. 17*

B Une expérience en classe: Qui va plus vite?

Tout le monde se donne la main et fait une ligne droite. Sophia tourne sur elle-même. Tout le monde tourne autour de Sophia. La ligne est toujours droite.

Regarde l'image à la page 15 de ton livre. Réponds aux questions suivantes. Il n'y a pas de réponses enregistrées.

15
1B

Phase B En avant!

Présentation

Materials *Livre*, pp. 16–18
Bande
Film fixe B
Supports visuels : tableaux muraux 2–1, 2–2

Suggested Procedures
Much of the new vocabulary consists of cognates or near cognates (*axe*, *complet*, *équateur*, *pôle*, *rotation*) and is also easy to explain with visual supports. It may be useful to explain the following words beforehand:

environ, à peu près (write on chalkboard)

T: *J'ai $1.98. Est-ce que j'ai* ***environ*** *$2.00 ou $10.00?* **ENVIRON**
S: *Tu as* ***environ*** *$2.00.*
T: ***Environ****, c'est la même chose que* ***plus ou moins****.* **PLUS OU MOINS**
C'est la même chose que ***à peu près****.* **À PEU PRÈS**

Ask more questions using *environ*, *plus ou moins*, and *à peu près*. For example:

Combien d'élèves est-ce qu'il y a environ dans la classe?
Combien d'autos est-ce qu'il y a à peu près dans le stationnement de l'école?
Combien est-ce que ça coûte plus ou moins pour aller au cinéma?

même

Je m'appelle Anne-Marie. Ma grand-mère aussi s'appelle Anne-Marie. J'ai le même prénom que ma grand-mère. Et toi, (nom), est-ce que tu as le même prénom que ton père?

Other examples can illustrate *la même* with a feminine noun.

tout

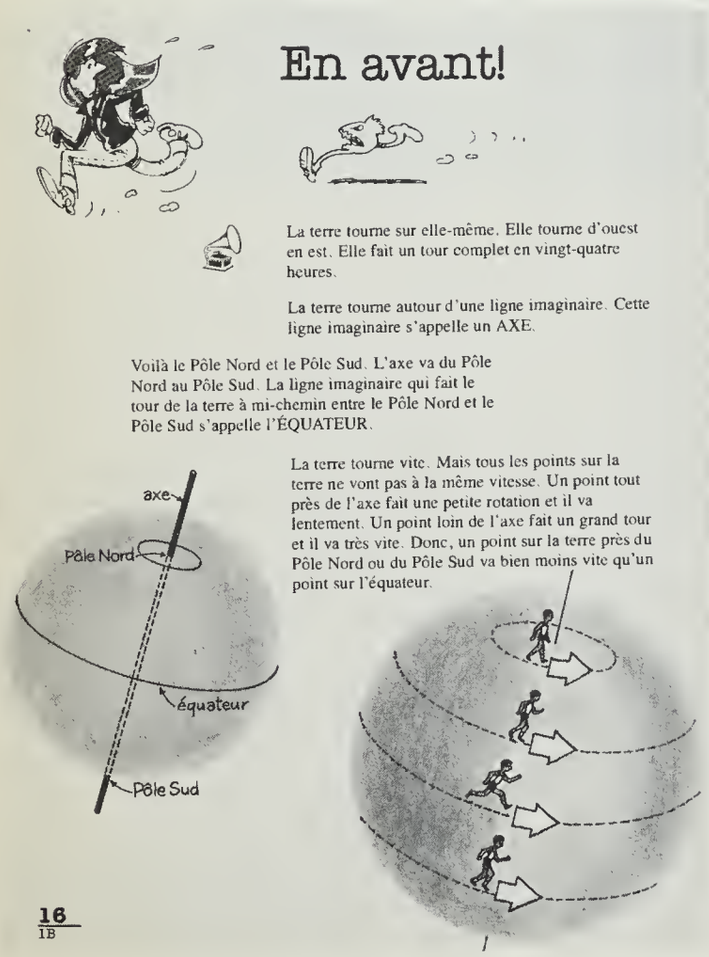
Students already know *tout petit* (introduced and practiced since *Parlons chiffres*). Consequently *tout près* should be fairly obvious. They also know that *tout* can mean *très*. *Tout* meaning "everything" is new, but may be easier to explain in context in the presentation. Use examples such as the following:

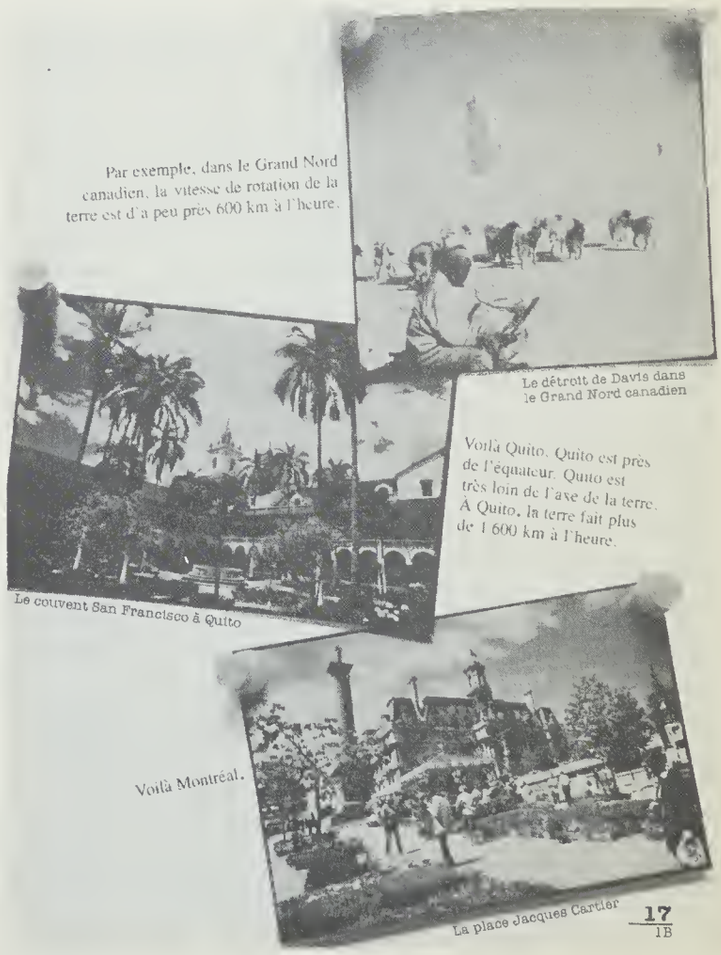
Tout le monde tourne. (personnes)
Tout tourne. (choses)

En même temps and ***quand*** can be explained from context or through translation.

For suggestions regarding the procedures using the filmstrip or the wallcharts, see *Phase A*.

Suggested Follow-up
This presentation lends itself to student project work. Students could gather photographs of cities or villages of their choice and write the appropriate text for the relative rotation speeds of these places. They should limit their choices to places at the same latitudes as those mentioned in the textbook. You may need to explain the significance of latitude.





Tapescript for Filmstrip B (showing appropriate breaks)

1. La terre tourne sur elle-même. Elle tourne d'ouest en est. **2.** Elle fait un tour complet en vingt-quatre heures.

3. La terre tourne autour d'une ligne imaginaire. Cette ligne imaginaire s'appelle un AXE.

4. Voilà le Pôle Nord et le Pôle Sud. L'axe va du Pôle Nord au Pôle Sud. **5.** La ligne imaginaire qui fait le tour de la terre à mi-chemin entre le Pôle Nord et le Pôle Sud s'appelle l'EQUATEUR.

6. La terre tourne vite. Mais tous les points sur la terre ne vont pas à la même vitesse. Un point tout près de l'axe fait une petite rotation et il va lentement. **7.** Un point loin de l'axe fait un grand tour et il va très vite. **8.** Donc, un point sur la terre près du Pôle Nord ou du Pôle Sud va bien moins vite qu'un point sur l'équateur.

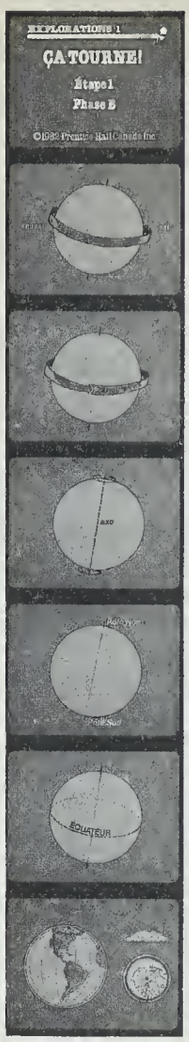
9. Par exemple, dans le Grand Nord canadien, la vitesse de rotation de la terre est d'à peu près 600 km à l'heure.

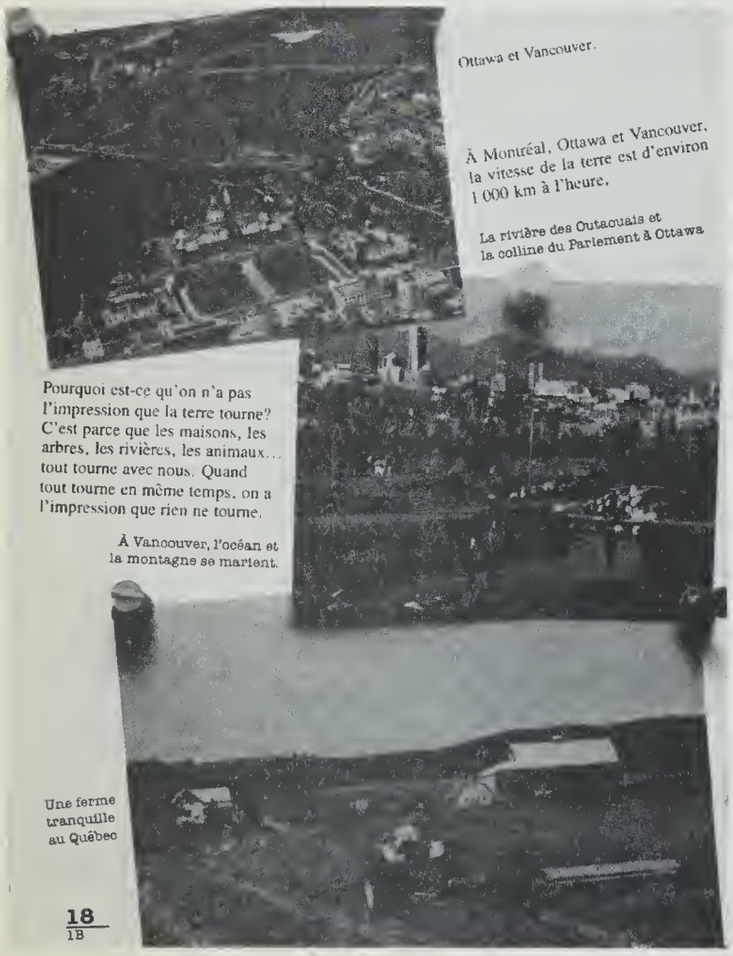
10. Voila Quito. Quito est près de l'équateur. Quito est très loin de l'axe de la terre. À Quito, la terre fait plus de 1600 km à l'heure.

11. Voilà Montréal, Ottawa et Vancouver.

12. À Montréal, Ottawa et Vancouver, la vitesse de la terre est d'environ 1000 km à l'heure.

13. Pourquoi est-ce qu'on n'a pas l'impression que la terre tourne? C'est parce que les maisons, **14.** les arbres, **15.** les rivières, **16.** les animaux ... **17.** tout tourne avec nous. **18.** Quand tout tourne en même temps, on a l'impression que rien ne tourne.





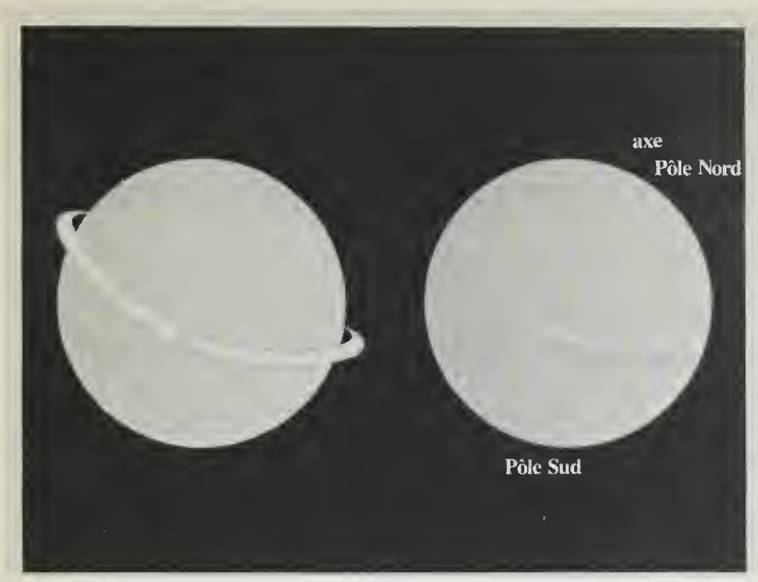


tableau mural 2-1

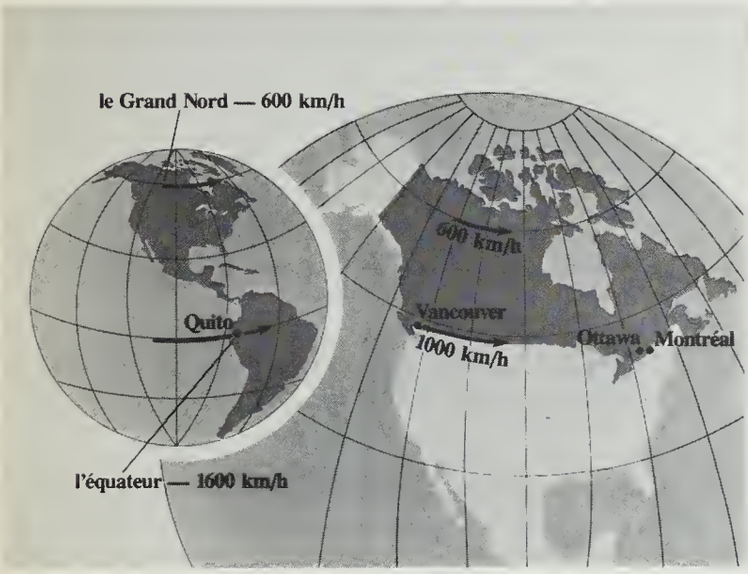


tableau mural 2-2

9. De bonnes phrases!

Materials *Livre,* p. 19

Objectives
- to review the factual material and practice the language elements introduced in the presentation
- to associate form and meaning
- to develop reading comprehension

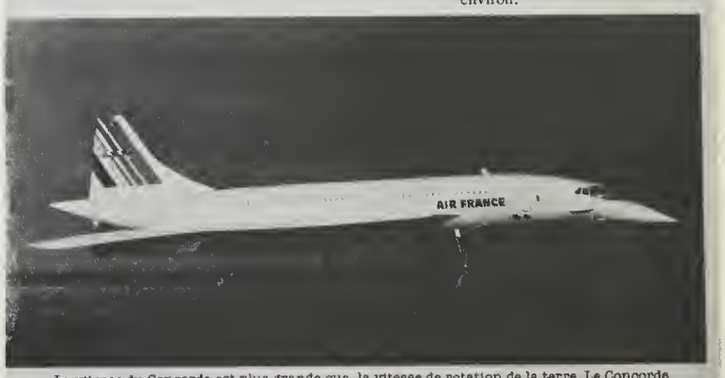
Suggested Procedures
There are thirteen possible sentences in this activity considering the facts supplied in the presentation.

1. *La terre tourne sur elle-même.*
2. *La terre tourne très vite.*
3. *La terre fait un tour complet en 24 heures.*
4. *L'axe de la terre va du Pôle Nord au Pôle Sud.*
5. *L'axe de la terre est une ligne imaginaire.*
6. *L'équateur est à mi-chemin entre le Pôle Nord et le Pôle Sud.*
7. *L'équateur est une ligne imaginaire.*
8. *Un point sur l'équateur est à mi-chemin entre le Pôle Nord et le Pôle Sud.*
9. *Un point sur l'équateur tourne très vite.*
10. *Un point sur l'équateur fait un tour complet en 24 heures.*
11. *Un point près du Pôle Nord fait un tour complet en 24 heures.*
12. *Un point près du Pôle Nord tourne aussi vite qu'un point près du Pôle Sud.*
13. *Un point près du Pôle Nord tourne à 600 km/h environ.*

9. De bonnes phrases!
Combien de phrases *correctes* et *vraies* est-ce que tu peux faire?

1. La terre...
2. L'axe de la terre...
3. L'équateur...
4. Un point sur l'équateur...
5. Un point près du Pôle Nord...

a) tourne sur elle-même.
b) est à mi-chemin entre le Pôle Nord et le Pôle Sud.
c) a une très grande vitesse de rotation.
d) fait un tour complet en 24 heures.
e) va du Pôle Nord au Pôle Sud.
f) va moins vite qu'un point près du Pôle Sud.
g) est une ligne imaginaire.
h) va à une vitesse de 1 000 km/h environ.
i) va aussi vite qu'un point près du Pôle Sud.
j) va à une vitesse de 600 km/h environ.



La vitesse du Concorde est plus grande que la vitesse de rotation de la terre. Le Concorde peut faire 2 300 kilomètres à l'heure.

Students should find it easiest to select each numbered phrase in turn and find all possible endings for it before moving on to the next one. This is intended as an oral activity. However, you may also wish to assign it for transcription afterward, giving each student the opportunity to reflect on the factual information and to develop writing skills.

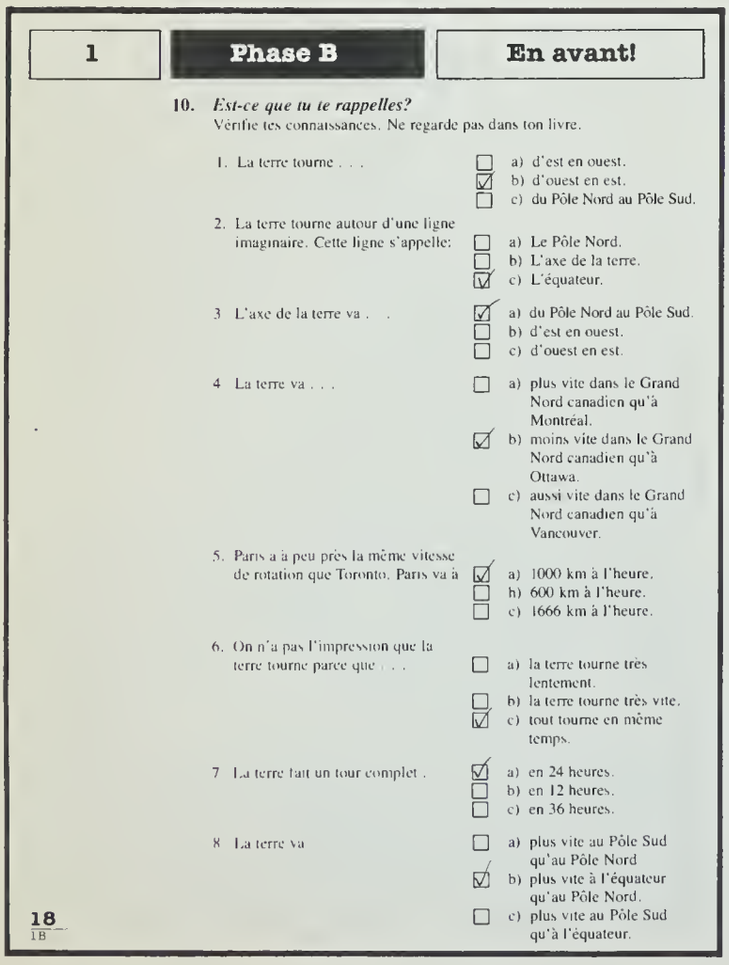
10. *Est-ce que tu te rappelles?*

Materials *Cahier,* p. 18

Objectives
- to review the factual material and practice the language elements introduced in the presentation
- to develop reading comprehension

Suggested Procedures
Students are expected to complete this workbook activity without referring to the textbook.

Suggested Follow-up
Have the students correct each other's work by referring to the text. Such an assignment would require careful checking by the teacher but could verify the students' reading comprehension and understanding of the presentation.

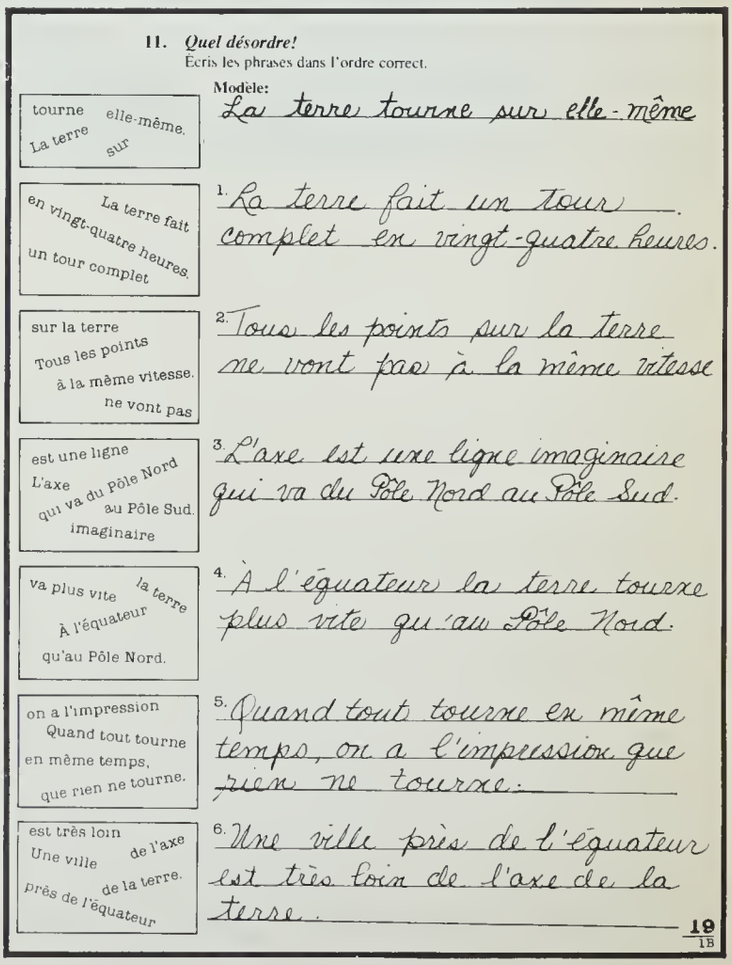


1 | **Phase B** | **En avant!**

10. *Est-ce que tu te rappelles?*
Vérifie tes connaissances. Ne regarde pas dans ton livre.

1. La terre tourne . . .
   - ☐ a) d'est en ouest.
   - ☑ b) d'ouest en est.
   - ☐ c) du Pôle Nord au Pôle Sud.
2. La terre tourne autour d'une ligne imaginaire. Cette ligne s'appelle:
   - ☐ a) Le Pôle Nord.
   - ☐ b) L'axe de la terre.
   - ☑ c) L'équateur.
3. L'axe de la terre va . . .
   - ☑ a) du Pôle Nord au Pôle Sud.
   - ☐ b) d'est en ouest.
   - ☐ c) d'ouest en est.
4. La terre va . . .
   - ☐ a) plus vite dans le Grand Nord canadien qu'à Montréal.
   - ☑ b) moins vite dans le Grand Nord canadien qu'à Ottawa.
   - ☐ c) aussi vite dans le Grand Nord canadien qu'à Vancouver.
5. Paris a à peu près la même vitesse de rotation que Toronto. Paris va à
   - ☑ a) 1000 km à l'heure.
   - ☐ b) 600 km à l'heure.
   - ☐ c) 1666 km à l'heure.
6. On n'a pas l'impression que la terre tourne parce que . . .
   - ☐ a) la terre tourne très lentement.
   - ☐ b) la terre tourne très vite.
   - ☑ c) tout tourne en même temps.
7. La terre fait un tour complet .
   - ☑ a) en 24 heures.
   - ☐ b) en 12 heures.
   - ☐ c) en 36 heures.
8. La terre va
   - ☐ a) plus vite au Pôle Sud qu'au Pôle Nord
   - ☑ b) plus vite à l'équateur qu'au Pôle Nord.
   - ☐ c) plus vite au Pôle Sud qu'à l'équateur.

18
1B



11. *Quel désordre!*
Ecris les phrases dans l'ordre correct.

Modèle: La terre tourne sur elle-même

tourne elle-même. La terre sur

1. La terre fait un tour complet en vingt-quatre heures.

en vingt-quatre heures. La terre fait un tour complet

2. Tous les points sur la terre ne vont pas à la même vitesse

sur la terre Tous les points à la même vitesse. ne vont pas

3. L'axe est une ligne imaginaire qui va du Pôle Nord au Pôle Sud.

est une ligne L'axe qui va du Pôle Nord au Pôle Sud. imaginaire

4. À l'équateur la terre tourne plus vite qu'au Pôle Nord.

va plus vite la terre À l'équateur qu'au Pôle Nord.

5. Quand tout tourne en même temps, on a l'impression que rien ne tourne.

on a l'impression Quand tout tourne en même temps, que rien ne tourne.

6. Une ville près de l'équateur est très loin de l'axe de la terre.

est très loin Une ville de l'axe de la terre. près de l'équateur

19
1B

11. *Quel désordre!*

Materials *Cahier,* p. 19
Supports visuels : tableaux muraux 2–1, 2–2

Objectives
- to review further the factual material and practice the language elements in the presentation
- to develop an awareness of sentence structure
- to develop writing skills through meaningful transcription

Suggested Procedures
Allow students to refer to the wallcharts while completing this activity. Note that a capital is provided for the first segment of each sentence to help the students. Although this activity should require little or no preparation, checking should be thorough.

12. *Le solitaire*

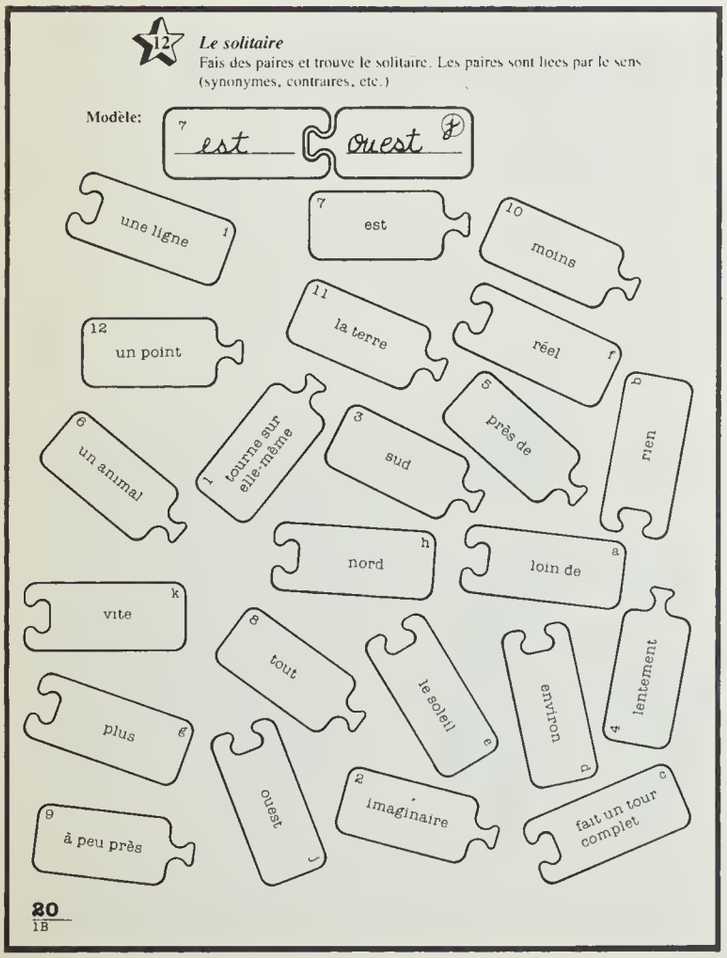
Materials *Cahier,* pp. 20–21

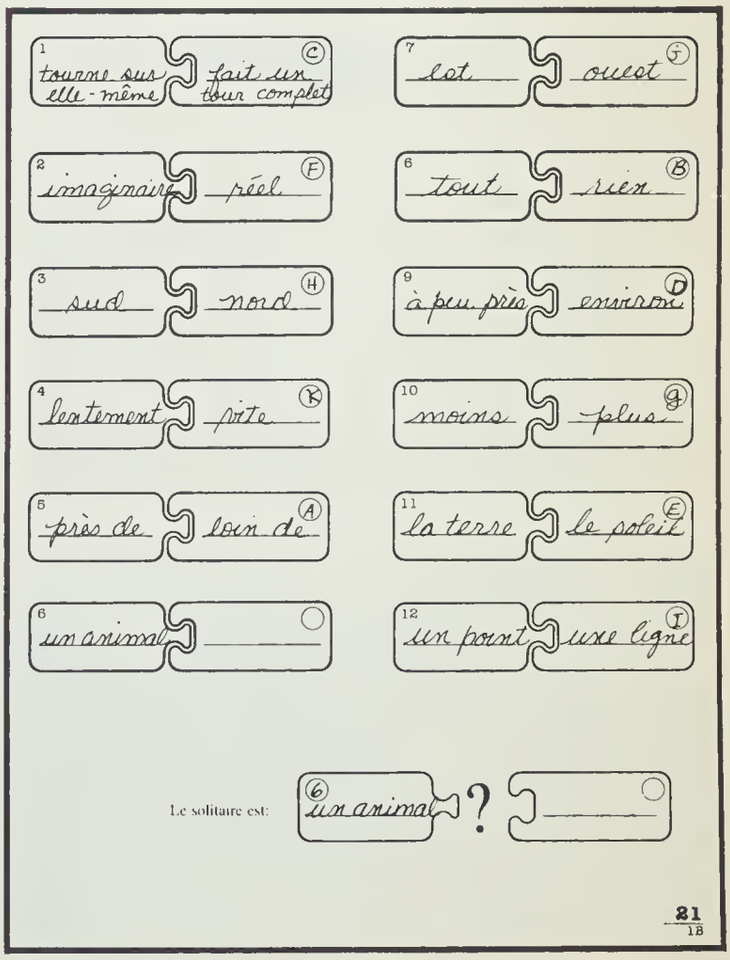
Objectives
- to practice further the vocabulary introduced so far in this *étape*
- to develop an awareness of word associations
- to develop writing skills through meaningful transcription

Suggested Procedures
Try a word association game as a preparation for this activity. Divide students into small groups. Introduce a word (perhaps from the workbook activity) and explain to the students that they are to list as many words as possible that can be associated by meaning to the key word. Stress that opposites, synonyms, words of a category, and so on should all be considered so long as the students can defend their choice. Set a time limit and award points to the team with the most words in its list. For example:

key word: *loin de*
list: *près de, devant, sur, dans, derrière*

In the workbook activity, students take a numbered item and find its mate. They then fill in the letter of the mate beside the numbered item and write the pair of words in their workbooks. In some instances, students may select odd relationships (such as *une ligne* and *imaginaire*, referring to the presentation). If they provide a good argument for their choice, do not say that they are wrong, but rather that they may get stuck further along in the activity. One of the numbered items has no mate and it should be written in the space provided for *le solitaire.* It is #6, *animal.*





Chanson: Meunier, tu dors

Materials *Livre,* p. 20
Bande

Objectives
- to introduce a song well known by French Canadians and in France
- to have fun

Suggested Procedures
This song should be sung in unison. It can also be used as a dance. The students hold hands to form two circles, one within the other. Each circle contains an equal number of students, so in the inner circle students must stand closer together. The circles turn slowly in opposite directions during the verse. During the chorus the two circles perform a right and left grand, beginning with an allemande left. Students from the outer circle move clockwise and students from the inner circle move counter-clockwise. As they weave round each other they shake right and left hands alternately. An allemande left indicates that they begin by shaking left hands.

Phase C En forme?

A. Une expérience en classe: Le jour et la nuit

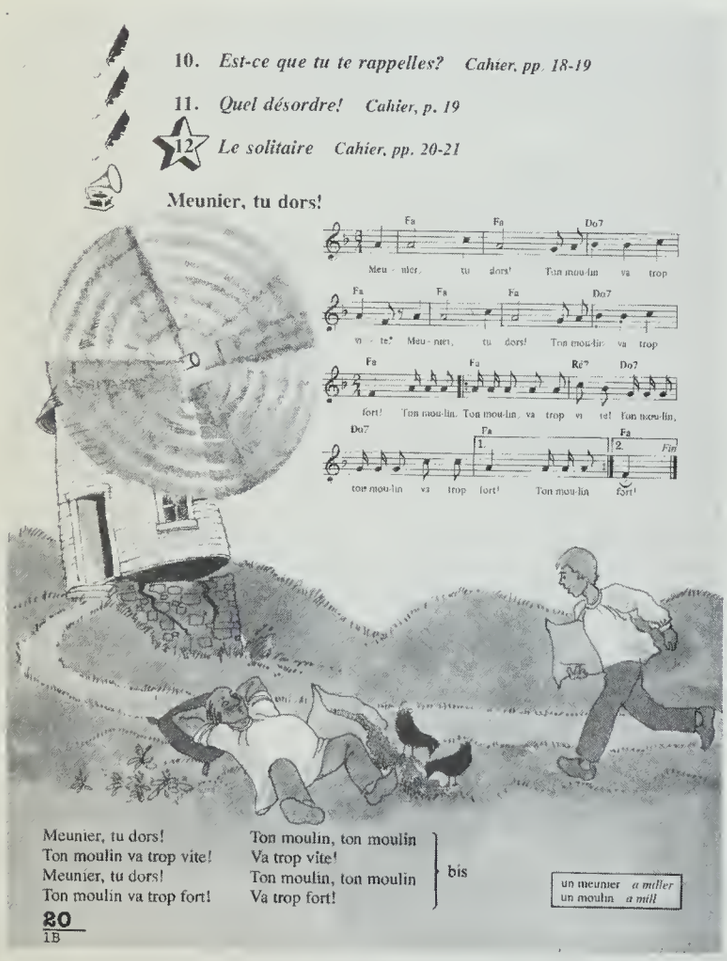
Materials *Livre,* pp. 21–23

Room that can be darkened
Flashlight

Objectives
- to introduce *midi*, *minuit*, *le matin*, *l'après-midi*
- to simulate the phenomenon of day and night
- to introduce the concept of time zones

Suggested Procedures
If possible, select 25 students. Ask all except one to join hands to form a circle, facing outwards. The other student darkens the room and directs the flashlight onto the circle. The students in the circle move round slowly. Light falls on each student in turn. This activity simulates the rotation of the earth relative to the sun; make sure that the students understand this point. The seven questions in the book are based on the textbook illustration but they can be used during the actual classroom experiment.

It is not essential to have 25 students but with 25 (24 in the circle and one holding the flashlight) the concept of 24 hour zones can be understood more easily. The experiment introduces new vocabulary but most of the words are concrete and thus easily demonstrated and understood.


10. *Est-ce que tu te rappelles?* *Cahier, pp. 18-19*
11. *Quel désordre!* *Cahier, p. 19*
12. *Le solitaire* *Cahier, pp. 20-21*

Meunier, tu dors!

Meunier, tu dors!
Ton moulin va trop vite!
Meunier, tu dors!
Ton moulin va trop fort!

Ton moulin, ton moulin
Va trop vite!
Ton moulin, ton moulin
Va trop fort!
bis

un meunier *a miller*
un moulin *a mill*

20
1B

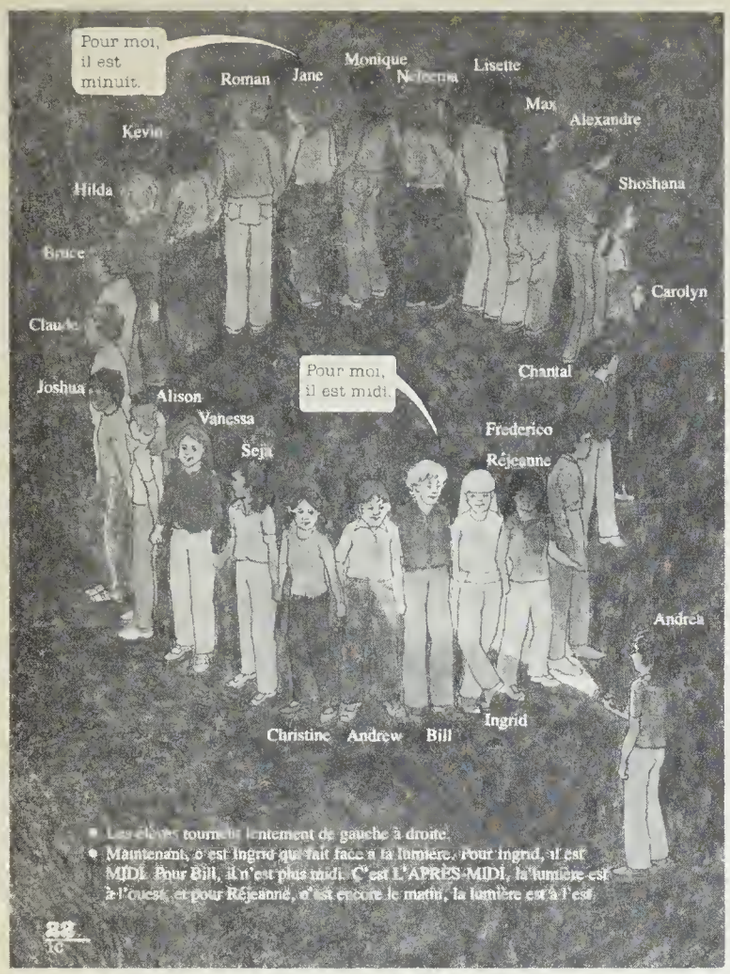
En forme?
Phase C

A. *Une expérience en classe: Le jour et la nuit*

Pour faire cette expérience, il faut:
- une lampe de poche,
- vingt-cinq élèves,
- une classe.

L'expérience:
- Un-e élève (par exemple, Andréa) tient la lampe de poche.
- Les vingt-quatre autres élèves font un cercle et se donnent la main. Ils sont tournés vers l'extérieur.
- Andréa baisse les stores et éteint la lumière de la salle de classe.
- Elle allume la lampe de poche.
- Bill fait face à la lumière de la lampe de poche. Pour Bill il est MIDI.
- Jane a une position diamétralement opposée à celle de Bill. Pour Jane, il est MINUIT.

21
1C



B. *Attention aux accents!*

Materials *Cahier,* p. 22

Objectives

- to introduce the accents *aigu*, *grave*, and *circonflexe*, with *e* only
- to develop writing skills through meaningful transcription
- to develop reading comprehension
- to develop speaking skills

Suggested Procedures

The first nine questions in this workbook activity review structures and vocabulary met in former *étapes* and former *ensembles*. As a review, ask some of the questions and perhaps write the key words (those with accents) on the chalkboard. After the oral question period point out the three types of accents found in the chalkboard list, and comment on them.

Then assign the written exercise, emphasizing the correct use of accents.

Do not overlook part (b) of this activity, which ensures comprehension of the completed questions and develops speaking skills.

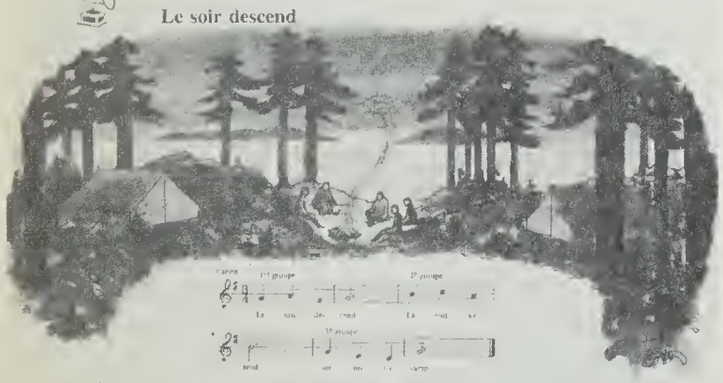
This activity serves only to introduce a concept that is developed in the *En avant!* section.

Regarde le dessin à la page 22 de ton livre et réponds aux questions.

1. Roman a une position diamétralement opposée à celle d'Ingrid. Quand il est midi pour Ingrid, quelle heure est-il pour Roman?
2. Quand il est midi pour Chantal, pour Frederico est-ce que c'est le matin ou l'après-midi?
3. Et pour Neleema est-ce que c'est l'après-midi?
4. Pour qui est-ce qu'il est minuit quand il est midi pour Seja?
5. Qui voit midi la première, Carolyn ou Shoshana?
6. Chaque élève tourne de gauche à droite. Est-ce que chaque élève a l'impression que la lumière va de gauche à droite ou de droite à gauche?
7. Pour Bill, il est midi. Bill fait un tour complet. Quelle heure est-il maintenant pour lui?

B. *Attention aux accents!* *Cahier, p. 22*

Le soir descend



Le soir descend.
La nuit s'étend
Sur notre camp.

descend	*falls, comes*
s'étend	*spreads*

23
1C

1	Phase C	En forme?

B. *Attention aux accents!*

a) Complète les questions avec les mots suggérés.

frères
téléphone
près
élèves
écrire
planètes
étoile
fenêtre
prénom
mère
lève
érable
cinéma

Parlons de toi

1. Combien d' élèves est-ce qu'il y a dans ta classe?
2. Est-ce que dans ta classe la fenêtre est près de la porte?
3. Quel est ton numéro de téléphone?
4. Quel est ton prénom? Est-ce que c'est Anne?
5. Est-ce que tu aimes aller au cinéma?
6. Comment s'appelle ta mère?
7. Combien de frères est-ce que tu as?
8. Est-ce que tu aimes écrire des lettres?
9. Est-ce que tu aimes le sirop d' érable?

Parlons des planètes

10. Combien de planètes tournent autour du soleil?
11. Est-ce que la terre est une étoile?
12. Pourquoi est-ce qu'on a l'impression que le soleil se lève à l'est?

b) Réponds oralement aux questions.

22
1C

Chanson: Le soir descend

Materials *Livre*, p. 23
Bande

Objective
- to introduce a well-known campfire song
- to have fun

Suggested Procedures
This song is often sung as a round. Teach the song and sing it first in unison, however, before attempting to sing it as a three-part round.

Phase C En avant!

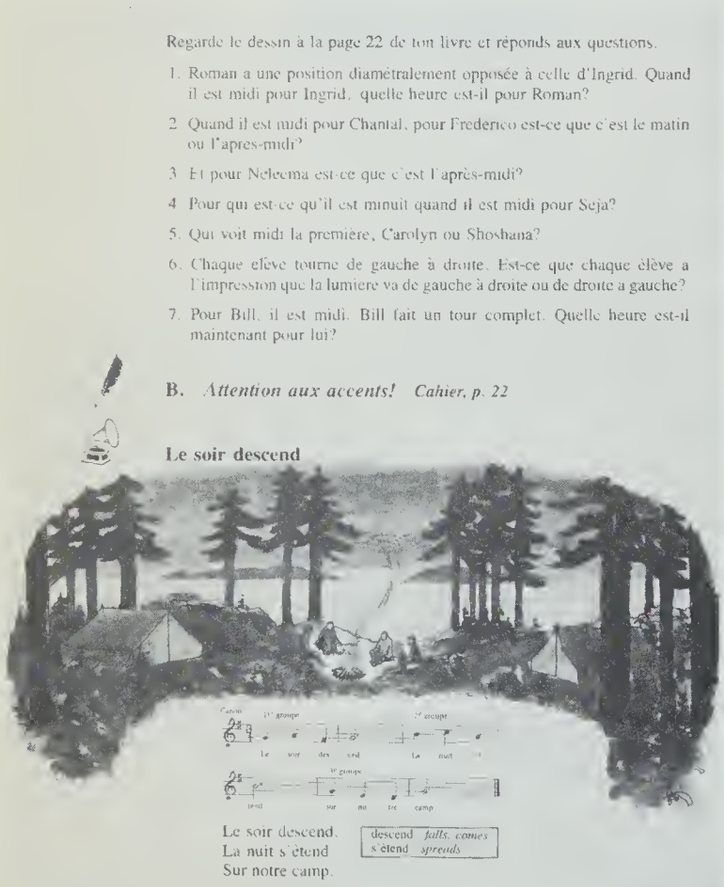
Présentation

Materials *Livre*, pp. 24–25
Bande
Supports visuels : tableaux muraux 3–1, 3–2
Film fixe C

Suggested Procedures
Several new vocabulary items are introduced as shown in the *Contenu linguistique*. Indicate the meaning of these words (for example *descendre*, *haute*, *bas-se*) with gestures if possible. Many other words are English cognates (for example, *calme*). Use illustrations to clarify *il fait nuit*, *il fait jour*, and *le soleil brille*. Again, the new vocabulary is introduced to make discussion of the material easier.

As the presentation is long, it should be introduced and practiced over two or more lesson periods. Ask comprehension questions during the initial presentation before any recognition reading takes place. Use Activity 13 (*Cahier*, pp. 23–24) and Activity 14 (*Cahier*, p. 25) as guides for preparing comprehension questions.

Suggested Follow-up
Students could gather their own photographs or draw their own illustrations and diagrams, writing captions similar to those in the presentation.


Regarde le dessin à la page 22 de ton livre et réponds aux questions.

1. Roman a une position diamétralement opposée à celle d'Ingrid. Quand il est midi pour Ingrid, quelle heure est-il pour Roman?
2. Quand il est midi pour Chantal, pour Frederico est-ce que c'est le matin ou l'après-midi?
3. Et pour Neleema est-ce que c'est l'après-midi?
4. Pour qui est-ce qu'il est minuit quand il est midi pour Seja?
5. Qui voit midi la première, Carolyn ou Shoshana?
6. Chaque élève tourne de gauche à droite. Est-ce que chaque élève a l'impression que la lumière va de gauche à droite ou de droite à gauche?
7. Pour Bill, il est midi. Bill fait un tour complet. Quelle heure est-il maintenant pour lui?

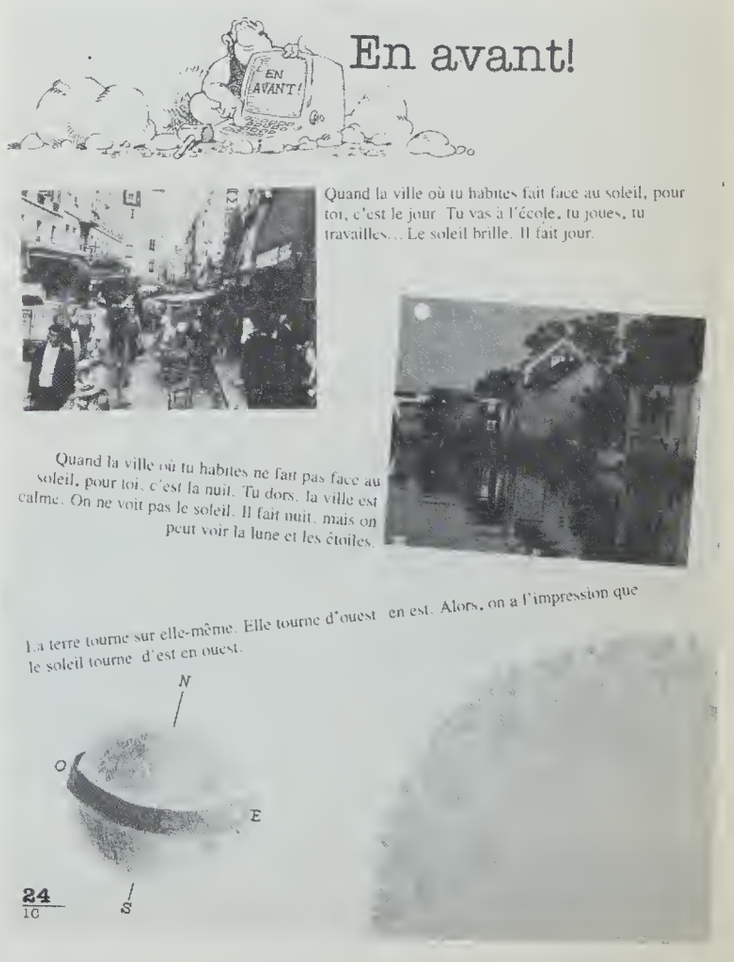
B. *Attention aux accents!* *Cahier, p. 22*

Le soir descend

Le soir descend.
La nuit s'étend
Sur notre camp.

descend *falls, comes*
s'étend *spreads*

23
1C



Quand la ville où tu habites fait face au soleil, pour toi, c'est le jour. Tu vas à l'école, tu joues, tu travailles... Le soleil brille. Il fait jour.

Quand la ville où tu habites ne fait pas face au soleil, pour toi, c'est la nuit. Tu dors, la ville est calme. On ne voit pas le soleil. Il fait nuit, mais on peut voir la lune et les étoiles.

La terre tourne sur elle-même. Elle tourne d'ouest en est. Alors, on a l'impression que le soleil tourne d'est en ouest.

N
O
E
S

24
1C

Tapescript for Filmstrip C (showing appropriate breaks)

1. Quand la ville où tu habites fait face au soleil, pour toi, c'est le jour. **2.** Tu vas à l'école, **3.** tu joues, **4.** tu travailles ... **5.** Le soleil brille. **6.** Il fait jour.

7. Quand la ville où tu habites ne fait pas face au soleil, pour toi, c'est la nuit. **8.** Tu dors, **9.** la ville est calme. **10.** On ne voit pas le soleil. Il fait nuit, mais on peut voir la lune et les étoiles.

11. La terre tourne sur elle-même. Elle tourne d'ouest en est. **12.** Alors, on a l'impression que le soleil tourne d'est en ouest.

13. Chaque jour, on a l'impression que le soleil se lève à l'est. C'est le matin.

14. Puis, le soleil monte dans le ciel. **15.** Il va de plus en plus haut. **16.** Quand le soleil arrive au point le plus haut, il est midi.

17. Puis, on a l'impression que le soleil commence à descendre vers l'ouest. C'est l'après-midi. **18.** Le soleil descend de plus en plus bas, **19.** puis il se couche. C'est le soir, **20.** ensuite, c'est la nuit.

21. Quand c'est le jour d'un côté de la terre, c'est la nuit de l'autre côté.

22. Par exemple, quand il est midi à Pékin ...

23. il est minuit à Halifax.

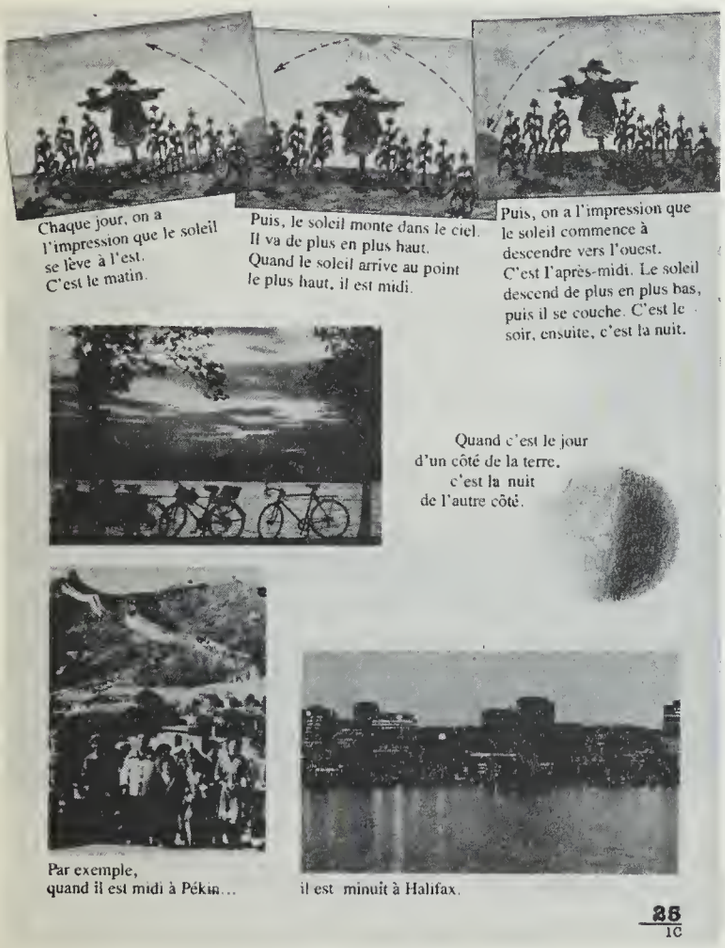


Tableau mural 3-1

Chanson: Bonsoir mes amis, bonsoir!

Materials *Livre*, p. 26
Bande

Objectives
- to introduce a well-known campfire song
- to have fun

Suggested Procedures
This song should be sung in unison.

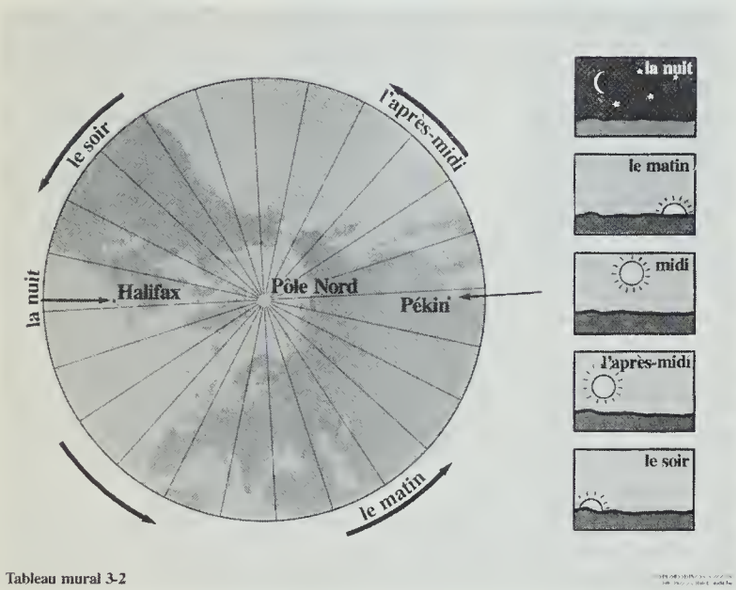
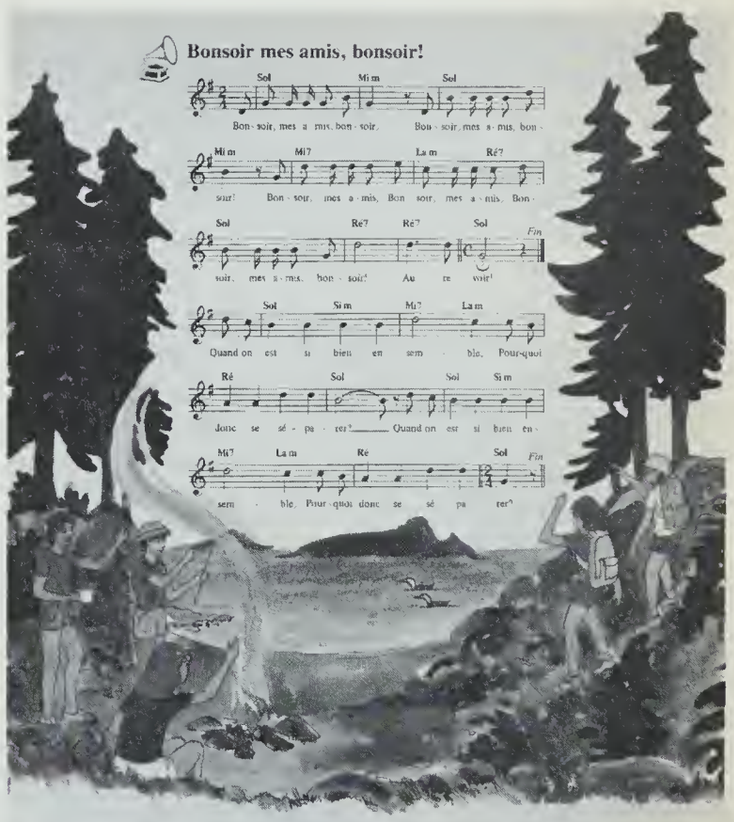


Tableau mural 3-2



Bonsoir, mes amis, bonsoir,
Bonsoir, mes amis, bonsoir!
Bonsoir, mes amis,
Bonsoir, mes amis,

Bonsoir, mes amis, bonsoir!
Au revoir!
Quand on est si bien ensemble,
Pourquoi donc se séparer? } bis

13. *Vrai ou Faux?*

Materials *Cahier,* pp. 23–24

Objectives
- to review the factual material and practice the language elements introduced in the presentation
- to develop reading comprehension

Suggested Procedures
Be sure that students have had enough oral discussion about the factual information in the presentation before assigning this activity. Encourage them to complete it without referring to the textbook. When checking, use the textbook to confirm correct answers. Point out to the students that there may be more than one correct answer for each question.

1	Phase C	En avant!

13. *Vrai ou Faux?*
Quelles sont les réponses correctes? Coche ces bonnes réponses. Il y a parfois plus d'une bonne réponse. Attention au sens. Essaie de répondre sans regarder dans ton livre.

Modèle: Quand il fait jour . . .
- ☑ a) la ville où j'habite fait face au soleil.
- ☐ b) on peut toujours voir les étoiles.
- ☑ c) le soleil brille.
- ☑ d) je peux voir le soleil.

1. Quand la ville où j'habite ne fait pas face au soleil . . .
- ☐ a) je peux voir le soleil.
- ☑ b) pour moi, c'est la nuit.
- ☐ c) je vais à l'école.
- ☑ d) je peux voir la lune et les étoiles.

2. Quand on peut voir les étoiles .
- ☐ a) en général, le soleil est très haut dans le ciel.
- ☑ b) en général, le soleil ne brille pas.
- ☐ c) on ne peut jamais voir la lune.
- ☑ d) en général, il fait nuit

3. La terre tourne . . .
- ☑ a) toujours sur elle-même.
- ☑ b) d'ouest en est
- ☐ c) d'est en ouest
- ☑ d) autour de son axe.

4. Qu'est-ce qui tourne d'ouest en est?
- ☐ a) la lune
- ☐ b) le soleil
- ☑ c) la terre
- ☐ d) les étoiles

5. Le matin . . .
- ☐ a) il fait nuit.
- ☐ b) on ne peut pas voir le soleil.
- ☑ c) on a l'impression que le soleil se lève à l'est.
- ☑ d) il fait jour.

6. Le matin . . .
- ☑ a) le soleil monte de plus en plus haut dans le ciel
- ☐ b) descend de plus en plus bas dans le ciel.
- ☐ c) le soleil est au point le plus haut dans le ciel.
- ☐ d) le soleil est à l'ouest.

7. Quand on a l'impression que le soleil commence à descendre vers l'ouest . . .
- ☑ a) c'est l'après-midi.
- ☑ b) c'est la nuit.
- ☐ c) c'est le matin.
- ☑ d) c'est le soir.

8. La nuit . .
- ☐ a) la ville où j'habite fait face au soleil.
- ☑ b) je dors.
- ☐ c) je travaille.
- ☑ d) je ne peux pas voir le soleil.

9. Quand c'est le jour d'un côté de la terre . . .
- ☐ a) il est midi de l'autre côté de la terre.
- ☑ b) c'est la nuit de l'autre côté de la terre.
- ☑ c) le soleil ne brille pas de l'autre côté de la terre.
- ☐ d) c'est le jour de l'autre côté de la terre.

10. Quand il est minuit dans la ville où j'habite . . .
- ☑ a) il fait jour de l'autre côté de la terre.
- ☐ b) c'est le matin.
- ☑ c) il est midi sur une autre partie de la terre
- ☐ d) il n'y a pas de soleil de l'autre côté de la terre

14. *Les mots absents*

Materials *Cahier*, p. 25

Objectives
- to review the factual material and practice the language elements introduced in the presentation
- to develop writing skills through meaningful transcription
- to develop reading comprehension
- to practice ~~reading aloud~~

Suggested Procedures
Part (a) of the activity should not require much demonstration or explanation. For part (b), the recording can be used by individuals, groups, or the entire class to develop fluency and correct pronunciation.

15. *Aigu, grave ou circonflexe?*

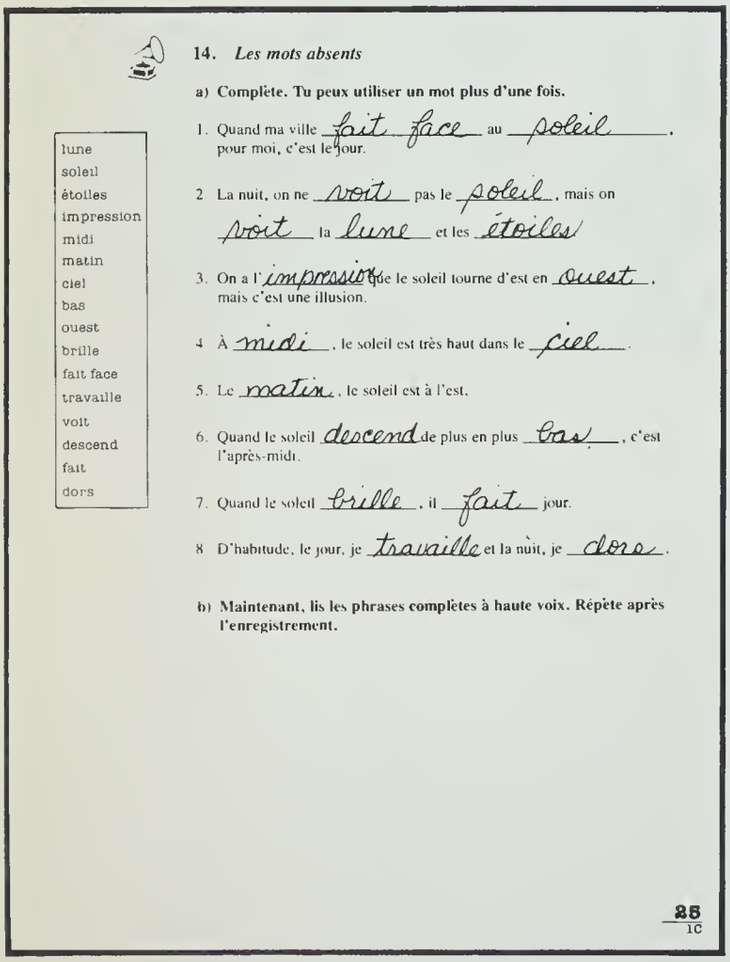
Materials *Cahier*, p. 26

Optional:
Flashcards showing well-known words that have an accented *e*, but with the accent omitted

une etoile	ecris	une fenetre	une mere

Objectives
- to practice the accents *aigu*, *grave*, and *circonflexe*, with *e* only
- to develop *graphie* skills, that is, to associate symbols and sounds in the use of the three French accents
- to develop observation skills

Suggested Procedures
First review the names of the three French accents (*accent aigu*, *accent grave* and *accent circonflexe*). See the observation or the illustrations on page 27 of the textbook for examples. Then show flashcards with words that are familiar to students and normally spelled with one of the three accents. Write them without accents. These words can also be selected from Activity 17 and thus prepare students for that activity. Draw three columns on the chalkboard, headed *é*, *è* and *ê* respectively. Play the following game, dividing the class into two teams. Select a referee.



14. *Les mots absents*

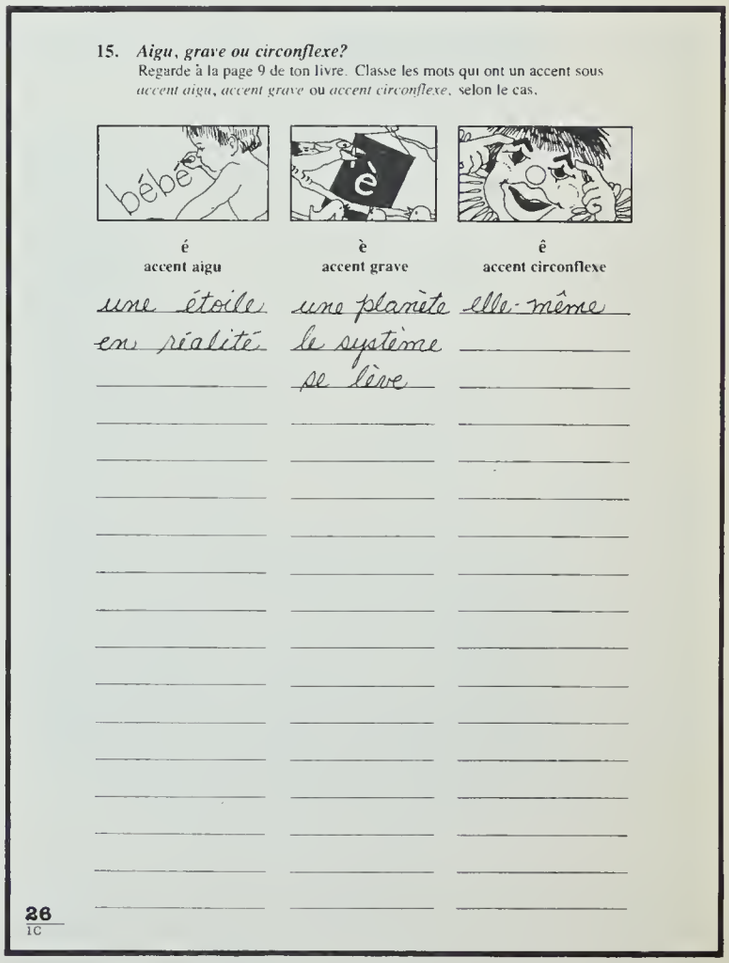
a) **Complète. Tu peux utiliser un mot plus d'une fois.**

lune
soleil
étoiles
impression
midi
matin
ciel
bas
ouest
brille
fait face
travaille
voit
descend
fait
dors

1. Quand ma ville fait face au soleil, pour moi, c'est le jour.
2. La nuit, on ne voit pas le soleil, mais on voit la lune et les étoiles.
3. On a l'impression que le soleil tourne d'est en ouest, mais c'est une illusion.
4. À midi, le soleil est très haut dans le ciel.
5. Le matin, le soleil est à l'est.
6. Quand le soleil descend de plus en plus bas, c'est l'après-midi.
7. Quand le soleil brille, il fait jour.
8. D'habitude, le jour, je travaille et la nuit, je dors.

b) **Maintenant, lis les phrases complètes à haute voix. Répète après l'enregistrement.**

25
1C



15. *Aigu, grave ou circonflexe?*
Regarde à la page 9 de ton livre. Classe les mots qui ont un accent sous *accent aigu*, *accent grave* ou *accent circonflexe*, selon le cas.

é accent aigu	è accent grave	ê accent circonflexe
une étoile	une planète	elle-même
en réalité	le système	
	se lève	

26
1C

Place all flashcards face down on the teacher's desk. A student from Team A picks up a card, reads it aloud, and writes it under the appropriate accent. A student from Team B can either say *Oui, c'est correct, c'est juste* or *Non, c'est faux, c'est incorrect.* If the column chosen is incorrect, the student goes to the board, erases the word and places it under the appropriate accent. The referee then checks the correct answer and gives one point to the team that correctly entered the word. The team that reaches a specified number of points first wins the game.

Continue with the written exercise. Ask students to refer to the presentation on page 9 of the textbook. They are to look for any word containing an accented *e* and to list the word in the appropriate column of their workbook. In the presentation there are several accents over other letters (for example, *à*, *voilà* and *là*). Should students notice them and wish to list them in the appropriate column, accept the words.

Any textbook page up to page 27 can be used for further practice.

16. *La plus longue liste*

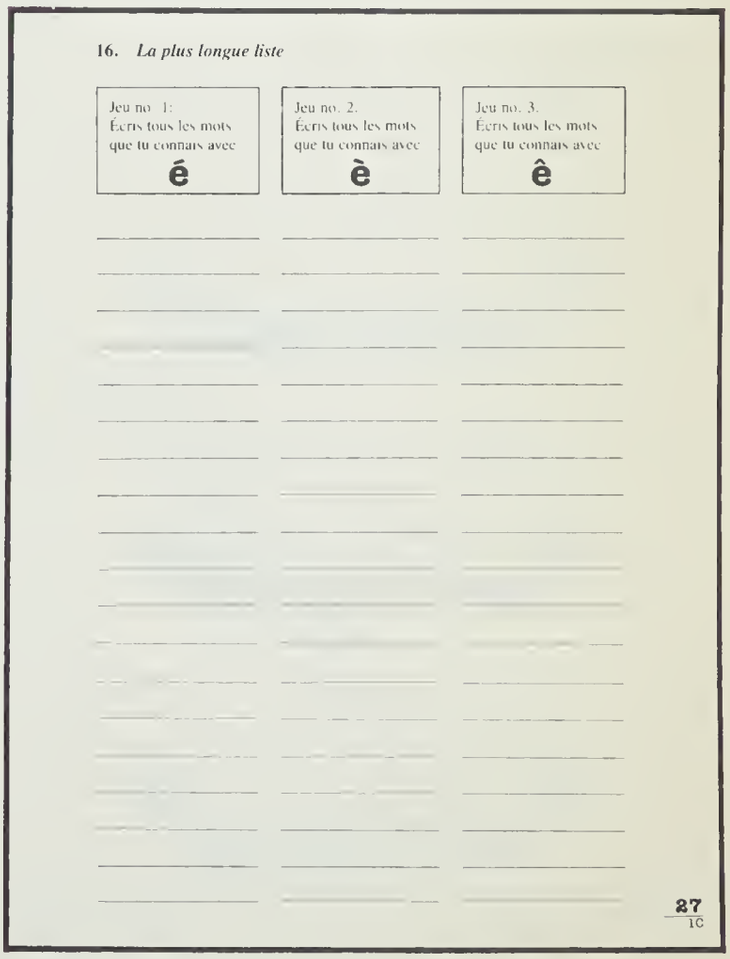
Materials *Cahier,* p. 27

Objectives
- to develop further *graphie* skills related to the three French accents
- to develop observation skills
- to have fun

Suggested Procedures
Play the three games on different occasions in order to allow for more review and to avoid dangers of boredom and confusion of the accents. Students may refer to the *Lexique* while playing. The games instruct the students to list only words they know, and thus students should not list a word unless they can give its meaning.

This game can be played by individuals or by small groups of students who pool their knowledge within a given time limit. In this second case, if they list their words on chart paper, the words will be seen during the follow-up activity. Marks can be awarded in one of two ways:

1. Award each correct word one point if it is a word that other individuals or groups have also listed. Assign two points for a word that no other group or individual has listed. Challenge a word from time to time to ensure that the student can give the meaning of the word.
2. To declare a winner cross out all words that others have and count only the words listed by no other individual or group. If the students are playing individually, it will be easier to select a winner if only some students play the game at a time. This activity can be easily used in concurrent activity centres as well.


16. *La plus longue liste*

Jeu no. 1: Écris tous les mots que tu connais avec é	Jeu no. 2. Écris tous les mots que tu connais avec è	Jeu no. 3. Écris tous les mots que tu connais avec ê

27
1C

17. *Une lettre*

Materials *Cahier*, pp. 28–29
Bande

Optional:
Flashcards of words from the workbook with the accents omitted
Flashcards of other words that do not have accents
Adhesive tape

Objectives
- to practice further the use of accents
- to develop accuracy in writing
- to develop reading skills

Suggested Procedures
Attach flashcards to the chalkboard with tape. Ask students to pronounce the words and then to chalk in the necessary accents above the appropriate *e* on each card.

To make it more interesting, include some words that do not require accents. Award points for correctly pronounced and properly accented words.

The activity itself is a challenging one. The recording is provided for use at your discretion. If used before students attempt the activity, the recording may reduce the challenge. The recording may be used after the activity for checking or it could serve as a model for reading.

Ask students to add the necessary accents in the letter. Many of the words have been met in previous activities involving accents. If students are not sure about a particular word, encourage them to refer to the *Lexique* in their textbook.

The word *préfère* may present a problem as the infinitive *préférer* is listed in the *Lexique*. Do not penalize students in this case but mention that it is a verb belonging to a special group, and see if the students can hear the difference in sound between *préférer* and *préfère*.

Suggested Follow-up
As previously mentioned, the recording may be used as a model for oral reading. The information in the letter provides a good occasion to review vocabulary and structures associated with past themes from previous *ensembles* (such as *la famille*, *les passe-temps*). If so, prepare some comprehension questions to accompany the reading passage. Students could be asked to compose a letter about themselves to an imaginary correspondent or, better still, to a French-speaking student. The possibility of matching an English class with a class of French-speaking students is something to investigate.

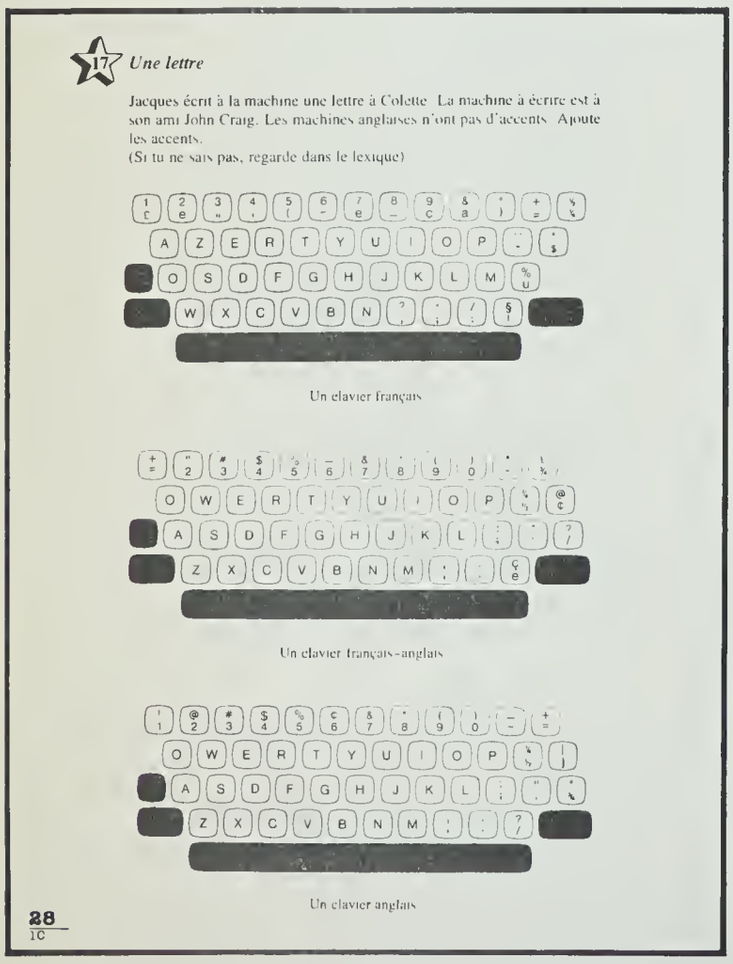
Additionally, try devising a *dictée à trous* based on the passage. The missing words should be those requiring accents. For example:

Est-ce qu'il y a une (très) belle (église) (près) de ton (école)?
Est-ce que ta ville est (près) de (Québec)?

The sentences should exclude words that present grammatical problems. For example:

Je vais te (présenter).

If the dictation involves sentences that are all questions (as in the models above), the students could work with a partner to practice asking and giving information. Partners could present a skit in the form of an interview for the class; these presentations could be spread over several lesson periods.


17 *Une lettre*

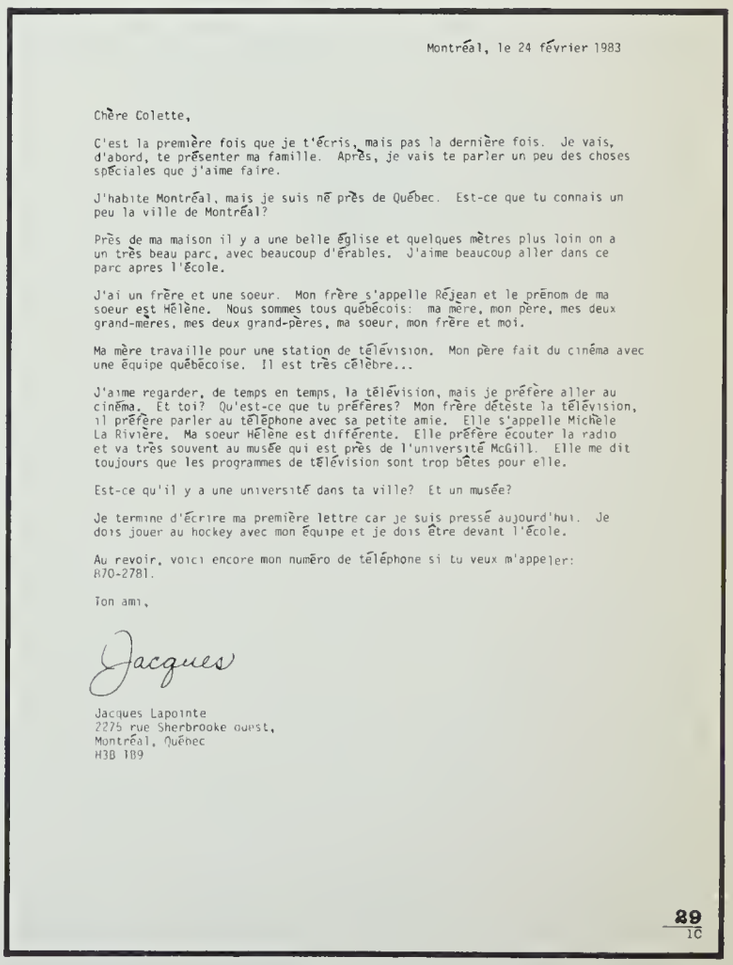
Jacques écrit à la machine une lettre à Colette. La machine à écrire est à son ami John Craig. Les machines anglaises n'ont pas d'accents. Ajoute les accents.
(Si tu ne sais pas, regarde dans le lexique)

Un clavier français

Un clavier français-anglais

Un clavier anglais

28
1C


Montréal, le 24 février 1983

Chère Colette,

C'est la première fois que je t'écris, mais pas la dernière fois. Je vais, d'abord, te présenter ma famille. Après, je vais te parler un peu des choses spéciales que j'aime faire.

J'habite Montréal, mais je suis né près de Québec. Est-ce que tu connais un peu la ville de Montréal?

Près de ma maison il y a une belle église et quelques mètres plus loin on a un très beau parc, avec beaucoup d'érables. J'aime beaucoup aller dans ce parc après l'école.

J'ai un frère et une soeur. Mon frère s'appelle Réjean et le prénom de ma soeur est Hélène. Nous sommes tous québécois: ma mère, mon père, mes deux grand-mères, mes deux grand-pères, ma soeur, mon frère et moi.

Ma mère travaille pour une station de télévision. Mon père fait du cinéma avec une équipe québécoise. Il est très célèbre...

J'aime regarder, de temps en temps, la télévision, mais je préfère aller au cinéma. Et toi? Qu'est-ce que tu préfères? Mon frère déteste la télévision, il préfère parler au téléphone avec sa petite amie. Elle s'appelle Michèle La Rivière. Ma soeur Hélène est différente. Elle préfère écouter la radio et va très souvent au musée qui est près de l'université McGill. Elle me dit toujours que les programmes de télévision sont trop bêtes pour elle.

Est-ce qu'il y a une université dans ta ville? Et un musée?

Je termine d'écrire ma première lettre car je suis pressé aujourd'hui. Je dois jouer au hockey avec mon équipe et je dois être devant l'école.

Au revoir, voici encore mon numéro de téléphone si tu veux m'appeler: 870-2781.

Ton ami,

Jacques

Jacques Lapointe
2275 rue Sherbrooke ouest,
Montréal, Québec
H3B 1B9

29
1C

18. *Au ciel. Oh, ciel!*

Materials *Cahier,* pp. 30–31

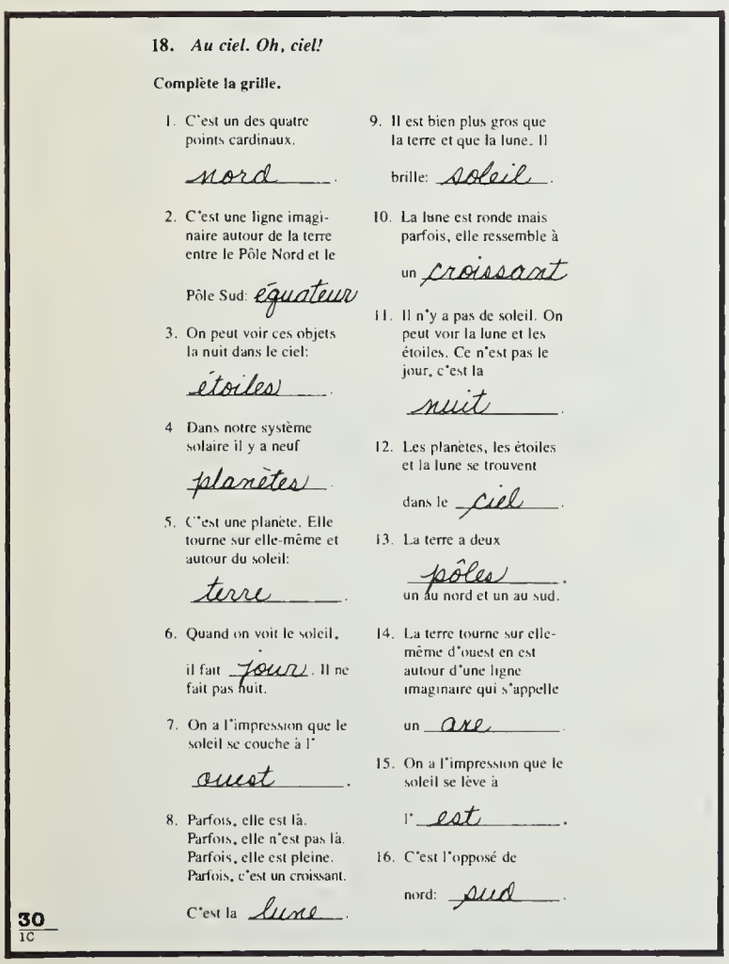
Objectives
- to review further the concepts and practice the language elements presented so far in this *ensemble*
- to develop writing skills
- to develop reading comprehension
- to develop problem-solving techniques (by using the letters provided as clues to the answers)
- to have fun

Suggested Procedures
This stylized crossword puzzle should require little preparation. The design of using a given letter in more than one word may cause problems for less advanced students or for those who are not accustomed to doing word puzzles.

Suggested Follow-up
Ask students to make as many words as possible using only the letters given on the grid. Here are a few examples:

E S T	R U E	L I T
T O U R	T U	
L E S	S O I R	
O U	R O I	

Note
The title of the activity illustrates the idiomatic uses of *ciel. Oh ciel!*, a bit archaic, roughly corresponds to "Heavens!" *Je suis au ciel* or *Je suis au septième ciel* roughly corresponds to "I'm on cloud nine" or "I'm in seventh heaven."

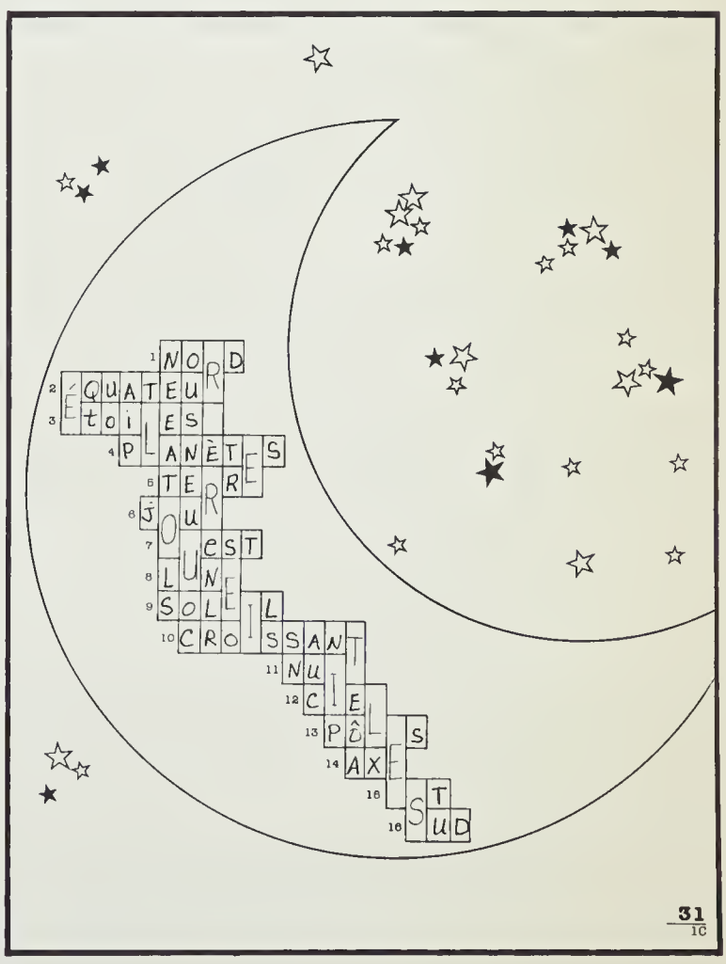


18. ***Au ciel. Oh, ciel!***

Complète la grille.

1. C'est un des quatre points cardinaux. *nord*.
2. C'est une ligne imaginaire autour de la terre entre le Pôle Nord et le Pôle Sud: *équateur*
3. On peut voir ces objets la nuit dans le ciel: *étoiles*.
4. Dans notre système solaire il y a neuf *planètes*.
5. C'est une planète. Elle tourne sur elle-même et autour du soleil: *terre*.
6. Quand on voit le soleil, il fait *jour*. Il ne fait pas nuit.
7. On a l'impression que le soleil se couche à l' *ouest*.
8. Parfois, elle est là. Parfois, elle n'est pas là. Parfois, elle est pleine. Parfois, c'est un croissant. C'est la *lune*.
9. Il est bien plus gros que la terre et que la lune. Il brille: *soleil*.
10. La lune est ronde mais parfois, elle ressemble à un *croissant*
11. Il n'y a pas de soleil. On peut voir la lune et les étoiles. Ce n'est pas le jour, c'est la *nuit*.
12. Les planètes, les étoiles et la lune se trouvent dans le *ciel*.
13. La terre a deux *pôles*. un au nord et un au sud.
14. La terre tourne sur elle-même d'ouest en est autour d'une ligne imaginaire qui s'appelle un *axe*.
15. On a l'impression que le soleil se lève à l' *est*.
16. C'est l'opposé de nord: *sud*.

30
1C



31
1C

19. *Mot-mystère*

Materials *Cahier,* pp. 32–33

Objectives

- to review further the concepts and practice the language elements presented so far in this *ensemble*
- to develop writing skills
- to develop reading comprehension
- to remind students of the title of the series!
- to have fun

Suggested Procedures

This activity should require little introduction or demonstration other than an explanation of the puzzle grid.

19. ***Mot-mystère***

Trouve le mot-mystère.

Modèle 1: Elle est ronde. Elle est plus petite que la terre.

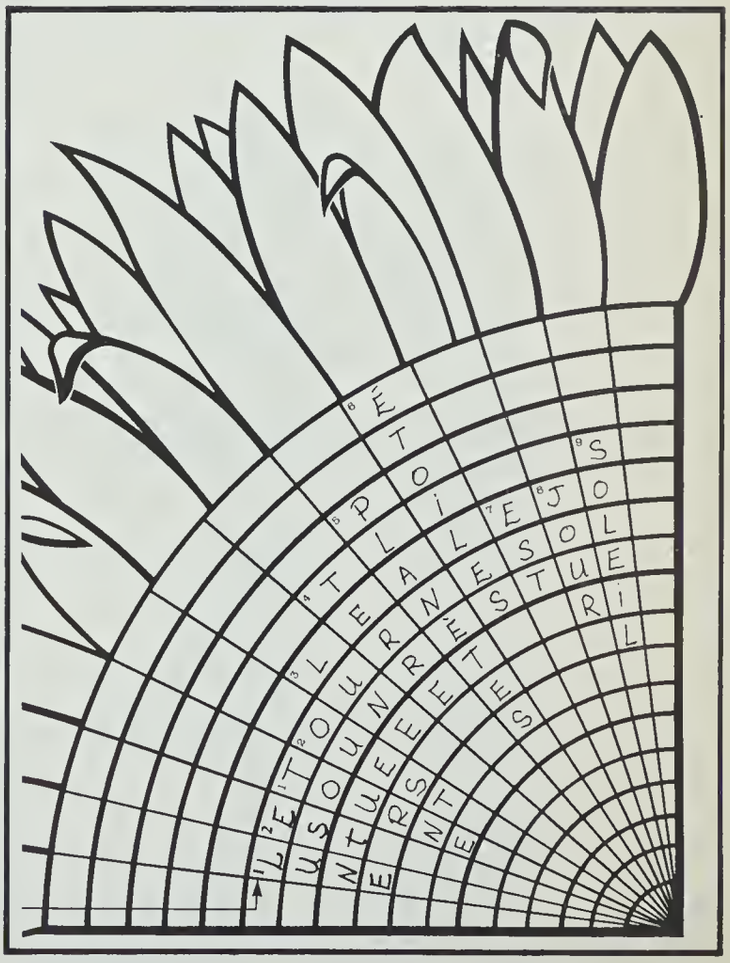
Ce n'est pas une planète. C'est la lune.

Modèle 2: Un des quatre points cardinaux. C'est l' est

1. La terre tourne autour du soleil.
2. On a l'impression que le soleil se couche à l' ouest.
3. Elle est ronde. Elle ne tourne pas autour du soleil. Elle tourne autour de la terre. C'est la lune.
4. Elle tourne sur elle-même et fait un tour complet en vingt-quatre heures. C'est la terre.
5. Dans notre système solaire, il y a neuf planètes.
6. La nuit, dans le ciel, on voit souvent la lune et les étoiles.
7. On a l'impression que le soleil se lève à l' est.
8. Quand on voit le soleil, il ne fait pas nuit. Il fait jour.
9. Il tourne. On ne le voit pas la nuit. Il brille seulement le jour. C'est le soleil.

Mot-mystère:

C'est une fleur. Elle est sur la couverture de ton livre de français. C'est le tournesol. Quel est ce mot? _____



Étape 2: Vive la télé ou à bas la télé?

Introduction

This *étape* deals mainly with different ways of asking and telling the time. Great care has been taken to avoid mechanical and uninteresting drills based on rote questions such as *Quelle heure est-il?* which tend to over-use a fake clock with hands that can be moved to different positions.

Since the actual spelling out of time (for example, *Il est deux heures et demie*) is not often done in real life, this method limits itself to the spelling out of numbers, which is common and useful. This partial spelling has been integrated into the games.

In this *étape* students construct a number of objects (a sundial, a time candle) and games. These construction activities have several benefits:

1. They develop reading comprehension for a purpose (in order to construct something).
2. They train students to follow printed instructions and, in so doing, to become self-reliant.
3. They develop the students' manual skills.
4. They give concrete evidence of understanding and of a job well done.
5. They are motivating activities that make for an active class.

Try to have students do at least some of these construction activities, either individually or in groups. Since manual activities require time, they should be planned well in advance, combined with more traditional activities, and spread over a number of periods.

Linguistic Objectives

- to learn the vocabulary for objects used to tell the time
- to learn several ways to ask and tell the time
- to practice language elements relevant to television viewing in a context of discussing personal preferences

Chanson: L'heure*

Materials *Bande* (only)

Objectives
- to have fun

Suggested Procedures
This song appears in the recording only. It should be sung in unison. It may be too juvenile for some classes, so use it only if you consider it appropriate for your class. In such cases, reproduce and distribute the words of the song. Explain the difficult words, such as *ronronne*, *résonne*, and *le balancier*.

Tapescript
Tic tac, tic tac, l'horloge qui ronronne.
Tic tac, tic tac, c'est l'heure qui résonne.
Le balancier sans arrêt
Marque toujours l'heure qu'il est.
Quand arrive le coup de minuit
Même les parents sont au lit.

*JOSUÉ, 16 comptines par *Claude Steben (Comptines)*
@ Les Éditions Héritage Inc. (1978)

Phase A En forme?

A. *Ton expérience personnelle*

Materials *Cahier,* p. 36

Optional:
A variety of flashcards that require ÊTRE for completion

Ma mère / petite
Je / un garçon

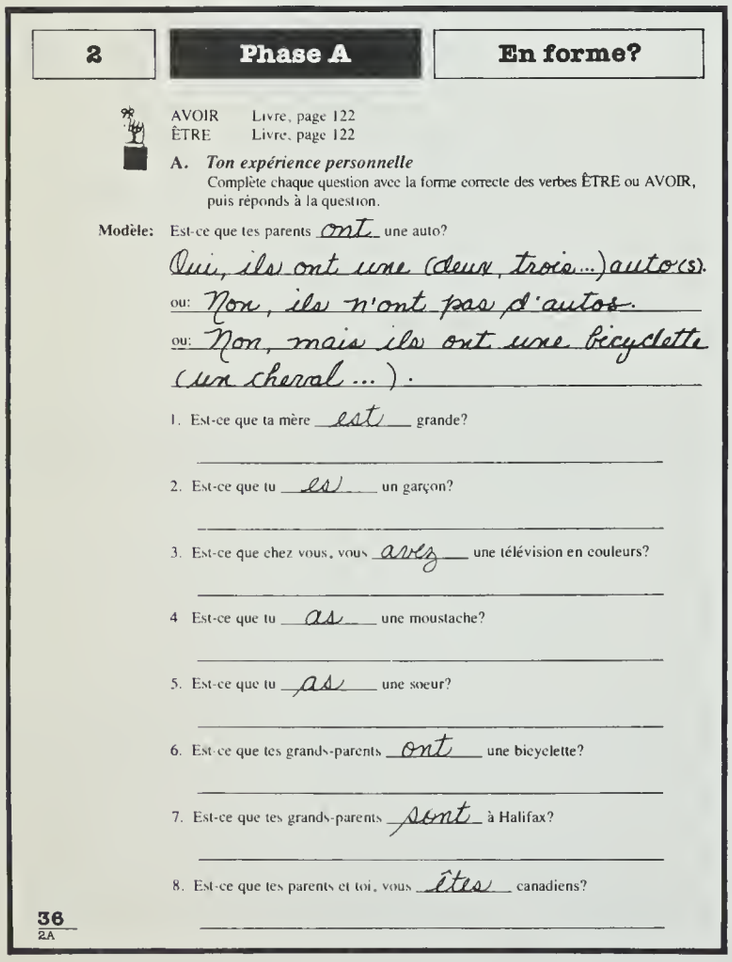
A variety of flashcards that require AVOIR for completion

Nous / une Datsun
Mon grand-père / une motocyclette

Objectives
- to review AVOIR and ÊTRE
- to exchange personal information
- to develop writing skills

Suggested Procedures
Consider reviewing ÊTRE and AVOIR in game form before assigning the workbook activity. Use the flashcards described above for this activity. Ask students to complete the statement by putting in the missing verb. Tell them to make the sentence true to fact by using the negative form of the verb when appropriate. Award points for linguistically correct sentences that are also true. For example, no points should be awarded to a boy who says *Je suis une fille*, even though this sentence is linguistically correct. For sentences such as *Mon grand-père a une motocyclette*, ask questions on details (for example, *Quelle est la marque de sa motocyclette?*) to make sure that the statement corresponds to the intended meaning.
Concerning the workbook activity itself, you may wish to begin by asking students to complete the questions as individual work. Discuss the completed questions in class. As each question can be answered in a variety of ways, you may wish to discuss alternative answers before assigning the written work.

Suggested Follow-up
Students could work in pairs or small groups to prepare their answers. They could then present the activity to the rest of the class as an interview after the written answers have been checked.



2 | **Phase A** | **En forme?**

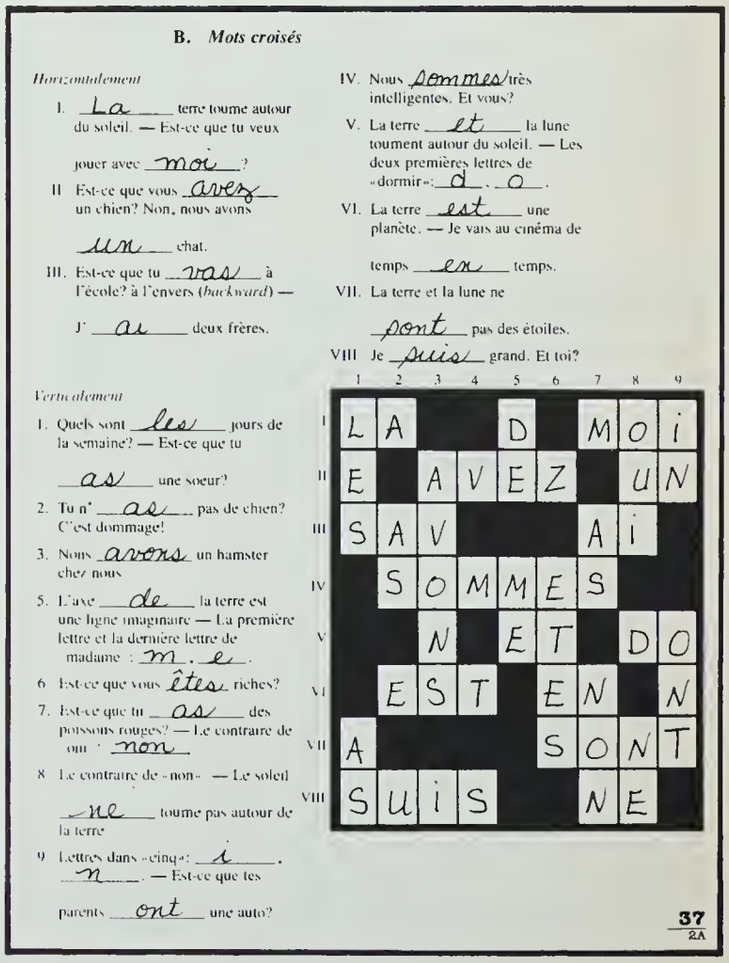
AVOIR Livre, page 122
ÊTRE Livre, page 122

A. ***Ton expérience personnelle***
Complète chaque question avec la forme correcte des verbes ÊTRE ou AVOIR, puis réponds à la question.

Modèle: Est-ce que tes parents ont une auto?
Oui, ils ont une (deux, trois...) auto(s).
ou: Non, ils n'ont pas d'autos.
ou: Non, mais ils ont une bicyclette (un cheval ...).

1. Est-ce que ta mère est grande?
2. Est-ce que tu es un garçon?
3. Est-ce que chez vous, vous avez une télévision en couleurs?
4. Est-ce que tu as une moustache?
5. Est-ce que tu as une soeur?
6. Est-ce que tes grands-parents ont une bicyclette?
7. Est-ce que tes grands-parents sont à Halifax?
8. Est-ce que tes parents et toi, vous êtes canadiens?

36
2A



B. ***Mots croisés***

Horizontalement

I. La terre tourne autour du soleil. — Est-ce que tu veux jouer avec moi?
II. Est-ce que vous avez un chien? Non, nous avons un chat.
III. Est-ce que tu vas à l'école? à l'envers (*backward*) — J' ai deux frères.
IV. Nous sommes très intelligentes. Et vous?
V. La terre et la lune tournent autour du soleil. — Les deux premières lettres de «dormir»: d, o.
VI. La terre est une planète. — Je vais au cinéma de temps en temps.
VII. La terre et la lune ne sont pas des étoiles.
VIII Je suis grand. Et toi?

Verticalement

1. Quels sont les jours de la semaine? — Est-ce que tu as une soeur?
2. Tu n' as pas de chien? C'est dommage!
3. Nous avons un hamster chez nous
5. L'axe de la terre est une ligne imaginaire — La première lettre et la dernière lettre de madame : m, e.
6. Est-ce que vous êtes riches?
7. Est-ce que tu as des poissons rouges? — Le contraire de oui : non
8. Le contraire de «non» — Le soleil ne tourne pas autour de la terre
9. Lettres dans «cinq»: i, n. — Est-ce que tes parents ont une auto?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
I	L	A			D		M	O	i
II	E		A	V	E	Z		U	N
III	S	A	V				A	i	
IV		S	O	M	M	E	S		
V			N		E	T		D	O
VI		E	S	T		E	N		N
VII	A					S	O	N	T
VIII	S	u	i	S			N	E	

37
2A

B. *Mots croisés*

Materials *Cahier*, p. 37

Objectives
- to review AVOIR and ÊTRE
- to review selected language items
- to develop reading comprehension

Suggested Procedures
Those familiar with the ***Tournesol*** series probably understand the conventions used in French *mots croisés*. You may wish to review these conventions. Remind students that accents are not written in French crossword puzzles, and that two words may cross on a letter that requires an accent for one word but not the other. For example: IV *horizontalement* (*SOMMES*) and 6 *verticalement* (*ÊTES*).

Phase A En avant!

Présentation

Materials *Livre*, pp. 31–32

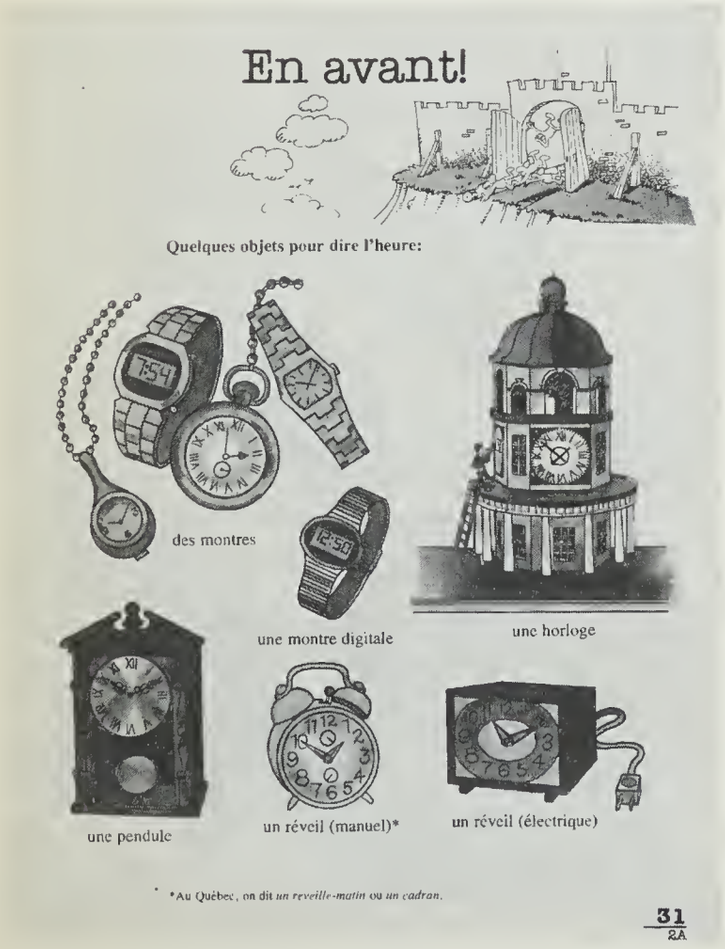
Teacher: a variety of timepieces
Students: a collection of pictures of as many different timepieces as possible

Suggested Procedures
Use the pictures the students bring in to introduce the vocabulary of this presentation. For example, show the class a picture brought in by a student and say

Ah, voilà une montre digitale. Est-ce que tu as une montre digitale (nom)?
Est-ce que ton père a une montre digitale?

You could also practice the new vocabulary using other structures such as the following:

Est-ce qu'un radio-réveil ressemble à un cadran solaire?
Qu'est-ce qui est plus moderne, le sablier ou la montre-bracelet?
Qu'est-ce qui coûte plus cher, un coucou ou une minuterie?
Qu'est-ce qui coûte moins cher, une pendule ou un réveil manuel?



Be careful to provide in the question the new vocabulary needed for the student's answer. This method avoids monotonous repetitions and also avoids the use of *Qu'est-ce que c'est?* as the sole means to introduce and practice new vocabulary.

Since most words in the presentation are concrete, they are easy to demonstrate and understand. Do not expect students to memorize each word at this stage. They will have many opportunities to practice the new vocabulary in subsequent activities. The presentation text on pages 31 and 32 will serve as a dictionary throughout the activities that follow.

Note

Un cadran is used in Canada much more than *un réveil* to signify an alarm clock. In France, however, *un cadran* never has that meaning. *Un réveille-matin* is used in both France and Canada.

1. Jeu: Madame et Monsieur

Materials *Livre*, p. 33

Objectives

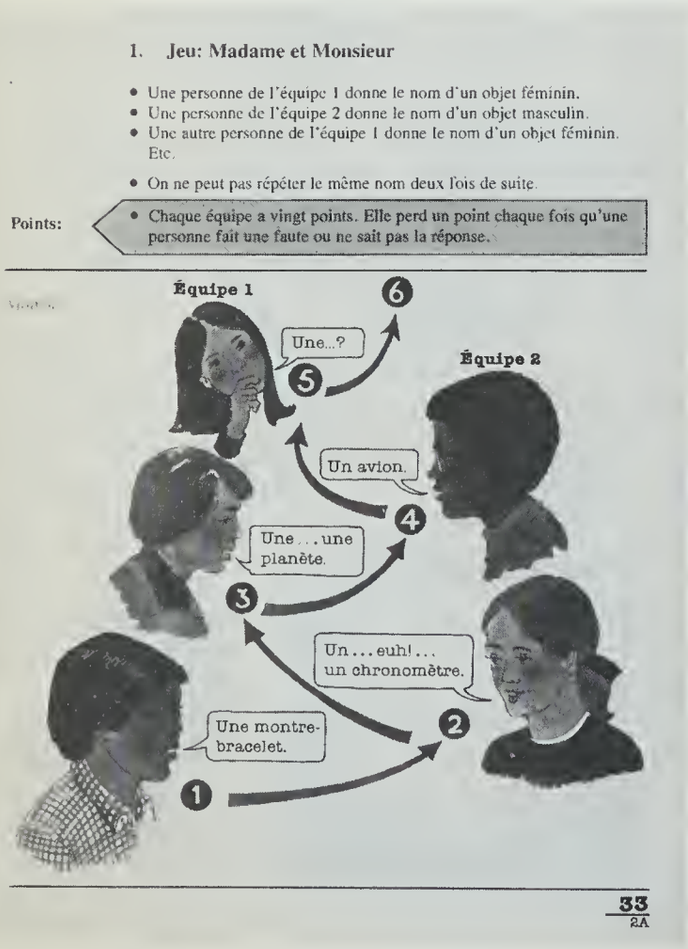
- to practice the new vocabulary
- to review previously acquired vocabulary
- to focus attention on the gender of nouns

Suggested Procedures

As an introduction to this game, allow students to refer to pages 31 and 32 of the textbook and to use only this new vocabulary. Proceed by asking students to give masculine and feminine nouns alternately.

Additionally, have the students open their books at a given page of the *Lexique* and select masculine and feminine nouns alternately.

The actual game is played without reference to any printed material. A masculine noun must always be followed by a feminine one which must always be followed by a masculine one, and so on. It can be played either with two teams or as a round robin. In the case of a round robin, the student who gives a noun of the same gender as the previous one is out. In the team game, a mistake leads to the loss of one point (out of a suggested maximum of twenty).

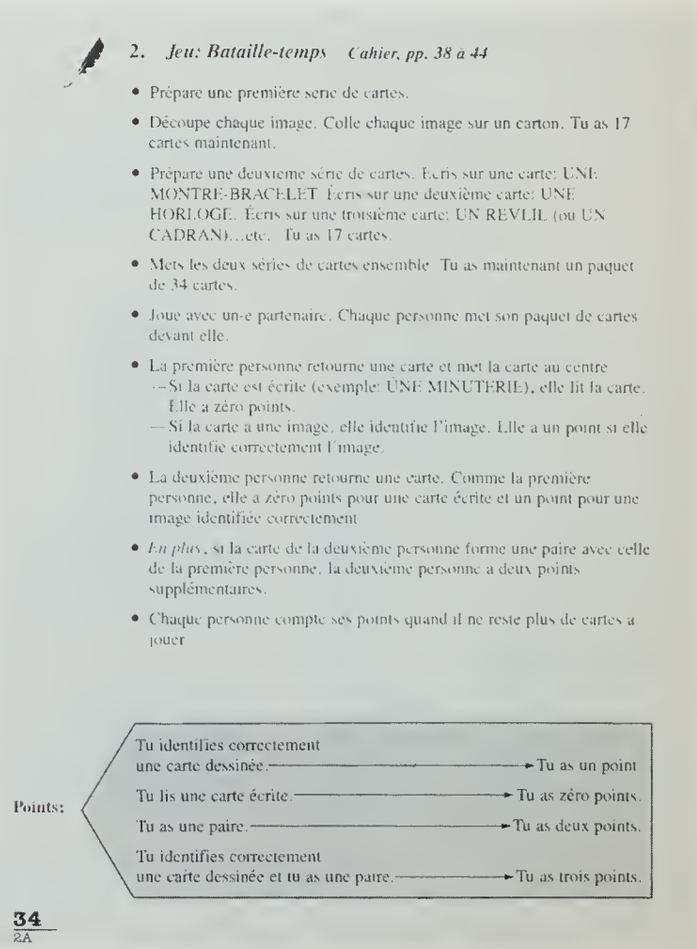


1. **Jeu: Madame et Monsieur**

- Une personne de l'équipe 1 donne le nom d'un objet féminin.
- Une personne de l'équipe 2 donne le nom d'un objet masculin.
- Une autre personne de l'équipe 1 donne le nom d'un objet féminin. Etc.
- On ne peut pas répéter le même nom deux fois de suite.

Points: • Chaque équipe a vingt points. Elle perd un point chaque fois qu'une personne fait une faute ou ne sait pas la réponse.

33
2A



2. *Jeu: Bataille-temps* *Cahier, pp. 38 à 44*

- Prépare une première série de cartes.
- Découpe chaque image. Colle chaque image sur un carton. Tu as 17 cartes maintenant.
- Prépare une deuxième série de cartes. Écris sur une carte: UNE MONTRE-BRACELET. Écris sur une deuxième carte: UNE HORLOGE. Écris sur une troisième carte: UN REVEIL (ou UN CADRAN)...etc. Tu as 17 cartes.
- Mets les deux séries de cartes ensemble. Tu as maintenant un paquet de 34 cartes.
- Joue avec un-e partenaire. Chaque personne met son paquet de cartes devant elle.
- La première personne retourne une carte et met la carte au centre.
  — Si la carte est écrite (exemple: UNE MINUTERIE), elle lit la carte. Elle a zéro points.
  — Si la carte a une image, elle identifie l'image. Elle a un point si elle identifie correctement l'image.
- La deuxième personne retourne une carte. Comme la première personne, elle a zéro points pour une carte écrite et un point pour une image identifiée correctement.
- *En plus*, si la carte de la deuxième personne forme une paire avec celle de la première personne, la deuxième personne a deux points supplémentaires.
- Chaque personne compte ses points quand il ne reste plus de cartes à jouer.

Points:
- Tu identifies correctement une carte dessinée. → Tu as un point
- Tu lis une carte écrite. → Tu as zéro points.
- Tu as une paire. → Tu as deux points.
- Tu identifies correctement une carte dessinée et tu as une paire. → Tu as trois points.

34
2A

2. Jeu: Bataille-temps

Materials *Livre*, pp. 34–35
Cahier, pp. 38–44
Supports visuels : paquet de mini-cartes 2

Construction paper or light cardboard
Paper glue

Objectives
- to practice the new vocabulary
- to have fun

Suggested Procedures
In order to play this game each student requires a deck of 34 cards. Sets of these cards are provided in the visuals package. Or, students could prepare them by cutting the illustrations on pages 39 through 44 from the workbook and pasting them onto construction paper or light cardboard. All 34 cards should have the same colour backing. Seventeen of the cards have pictures on them. On the seventeen blank cards students print the words corresponding to the seventeen picture cards—one word per card. The preparation of the cards may be done as a group or class activity as part of two or more periods. The cards may also be coloured and laminated if desired.

The object of the game is to match pairs. There are three matching possibilities:
1. A picture and the corresponding word
2. Two matching pictures
3. Two matching words

The students play in pairs, each with a personal deck of 34 cards placed face down. Player A takes the top card from the first deck and turns it face up in the centre of the table. If the card is a printed card, Player A reads the card aloud and receives no points. (Reading a printed card presents little challenge.) However, if the card turned up is a picture card and Player A can correctly identify it by giving the appropriate French word and gender, then the player receives one point.

Player B now draws the top card from the other pile and turns it face up beside Player A's card. Like Player A, Player B receives no points for simply reading a printed card, or receives one point for correctly identifying a picture card. If Player B's card matches Player A's card (with any of the three possibilities) and Player B correctly identifies the cards, then Player B receives two bonus points for the matched pair and sets the pair aside. If this is the case, Player A turns up a second card and identifies it. Player B turns up a second card, identifies it, compares it to Player A's card, and the game continues. Matched pairs are always set aside.

		une pendule	une horloge	un radio-réveil
une montre digitale	un cadran solaire	un sablier	un cadran	un réveil (manuel)
un coucou	une minuterie	un chronomètre	un réveil (électrique)	une montre-bracelet
une montre de poche	une petite aiguille	une montre	une grande aiguille	

3. 'Y en a ... 'y en a pas

Materials *Livre*, p. 36
Bande

Objectives
- to introduce and practice *il y en a, il n'y en a pas*
- to review vocabulary from the presentation
- to develop listening comprehension

Suggested Procedures
Students met the structures *il y a + un-e/des* and *il n'y en a pas de* in *À vos marques!* Consider reviewing these using questions pertaining to the classroom or the student's milieu. For example:

T: *Est-ce qu'il y a des autos dans le stationnement de l'école?*
S: *Oui, il y a des autos dans le stationnement.*
T: *C'est vrai. Il y en a (beaucoup, trop, etc.).*

T: *Est-ce qu'il y a des filles intelligentes dans la classe?*
S: *Oui, il y a des filles intelligentes dans la classe.*
T: *C'est vrai. Il y en a (beaucoup etc.).*

Introduce some negative examples:

T: *Est-ce qu'il y a des arbres dans la salle de classe?*
S: *Non, il n'y a pas d'arbres dans la salle de classe.*
T: *C'est vrai. Il n'y en a pas.*

You may wish to illustrate the use of *en* on the chalkboard.

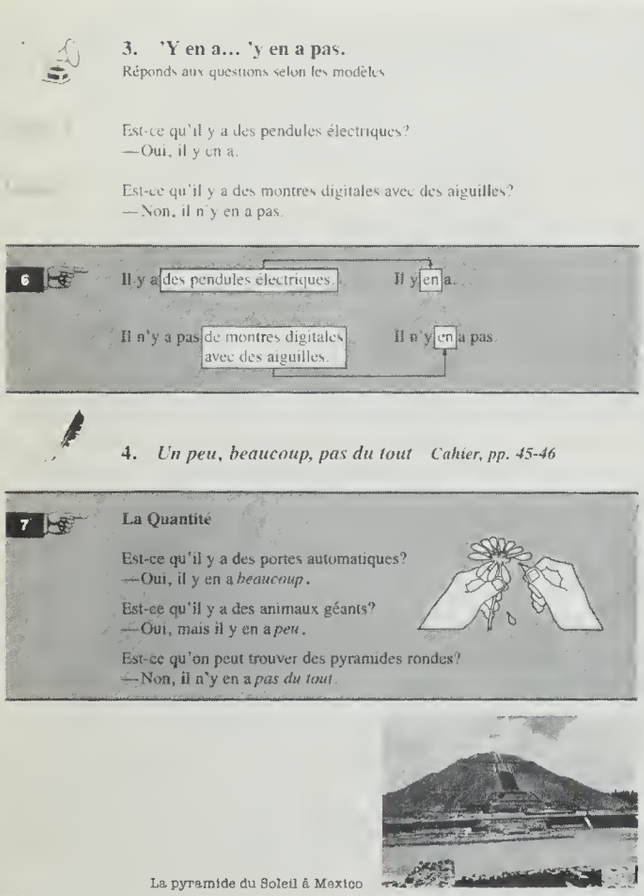
Il y a ***des garçons*** *dans la classe.*
Il y ***en*** *a dans la classe.*

If necessary, briefly explain that the use of *en* avoids inelegant repetition.

After the initial introduction it may be appropriate to practice questions similar to those in the recorded activity. During this question period, introduce the interrogative form *y a-t-il?* interchangeably with *est-ce qu'il y a?*

Some questions in this recorded activity have two or three correct answer forms. Because the answers are recorded, encourage students to use *il y en a* and *il n'y en a pas* exclusively. However, accept any correct alternative answers.

Observation 6, which depicts the use of *en* as a pronoun in both affirmative and negative sentences, can be used as a reference when needed.



3. 'Y en a... 'y en a pas.
Réponds aux questions selon les modèles.

Est-ce qu'il y a des pendules électriques?
—Oui, il y en a.

Est-ce qu'il y a des montres digitales avec des aiguilles?
—Non, il n'y en a pas.

6 Il y a des pendules électriques. Il y en a.

Il n'y a pas de montres digitales avec des aiguilles. Il n'y en a pas.

4. *Un peu, beaucoup, pas du tout* *Cahier, pp. 45-46*

7 La Quantité

Est-ce qu'il y a des portes automatiques?
—Oui, il y en a *beaucoup*.

Est-ce qu'il y a des animaux géants?
—Oui, mais il y en a *peu*.

Est-ce qu'on peut trouver des pyramides rondes?
—Non, il n'y en a *pas du tout*.

La pyramide du Soleil à Mexico

76/2A

Tapescript

Réponds aux questions selon les modèles. Répète la réponse enregistrée.

Modèle 1: Est-ce qu'il y a des pendules électriques?
— Oui, il y en a.

Modèle 2: Est-ce qu'il y a des montres digitales avec des aiguilles?
— Non, il n'y en a pas.

1. Est-ce qu'il y a des horloges électriques?
— Oui, il y en a.
2. Est-ce qu'il y a des pendules manuelles?
— Oui, il y en a.
3. Est-ce qu'il y a des cadrans solaires électriques?
— Non, il n'y en a pas.
4. Est-ce qu'il y a des montres avec vingt-quatre petites aiguilles?
— Non, il n'y en a pas.
5. Est-ce qu'il y a des radio-réveils électriques?
— Oui, il y en a.
6. Y a-t-il des radio-réveils manuels?
— Non, il n'y en a pas.
7. Est-ce qu'il y a des pendules qui font tic tac?
— Oui, il y en a.
8. Y a-t-il des cadrans solaires qui font tic tac?
— Non, il n'y en a pas.
9. Est-ce qu'il y a des montres qui n'ont pas d'aiguilles?
— Oui, il y en a.
10. Y a-t-il des minuteries électriques?
— Oui, il y en a.
11. Est-ce qu'il y a des chronomètres solaires?
— Non, il n'y en a pas.
12. Est-ce qu'il y a des sabliers électriques?
— Non, il n'y en a pas.

4. *Un peu, beaucoup, pas du tout*

Materials *Livre,* p. 36
Cahier, pp. 45–46

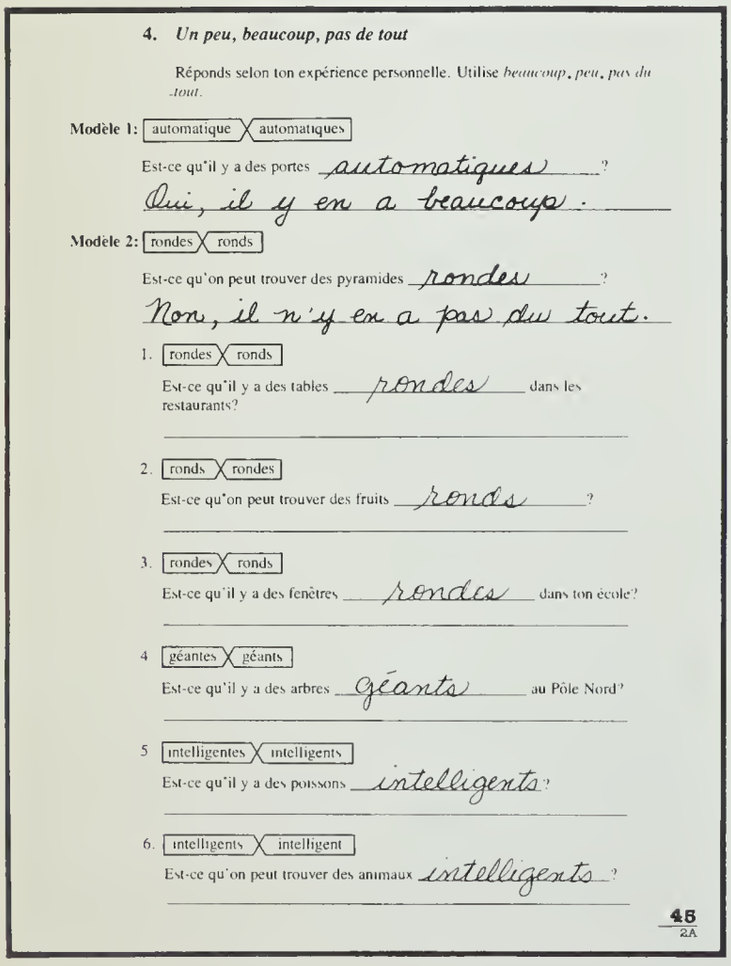
Objectives

- to practice *il y en a, il n'y en a pas* with expressions of quantity
- to review expressions of quantity
- to review the agreement of adjectives
- to practice, for comprehension only, *Y a-t-il?* as an alternative form to *Est-ce qu'il y a?*
- to develop writing skills
- to draw on general knowledge

Suggested Procedures

Expressions of quantity were introduced in *À vos marques!* and have been reviewed on pages 2–4 of *Ça tourne!* Consider an initial oral presentation similar to that suggested for Activity 3.

In the written exercises, encourage students to use *il y en a* and *il n'y en a pas,* but only because they are simpler to use than *on peut en trouver* and *on ne peut pas en trouver.* For example, in model #2 in the workbook the answer *Non, on ne peut pas en trouver du tout* is perfectly correct and should be accepted. In some situations it may be preferable to encourage the use of both forms.



4. *Un peu, beaucoup, pas de tout*

Réponds selon ton expérience personnelle. Utilise *beaucoup, peu, pas du tout.*

Modèle 1: automatique / automatiques

Est-ce qu'il y a des portes *automatiques*?
Oui, il y en a beaucoup.

Modèle 2: rondes / ronds

Est-ce qu'on peut trouver des pyramides *rondes*?
Non, il n'y en a pas du tout.

1. rondes / ronds
Est-ce qu'il y a des tables *rondes* dans les restaurants?

2. ronds / rondes
Est-ce qu'on peut trouver des fruits *ronds*?

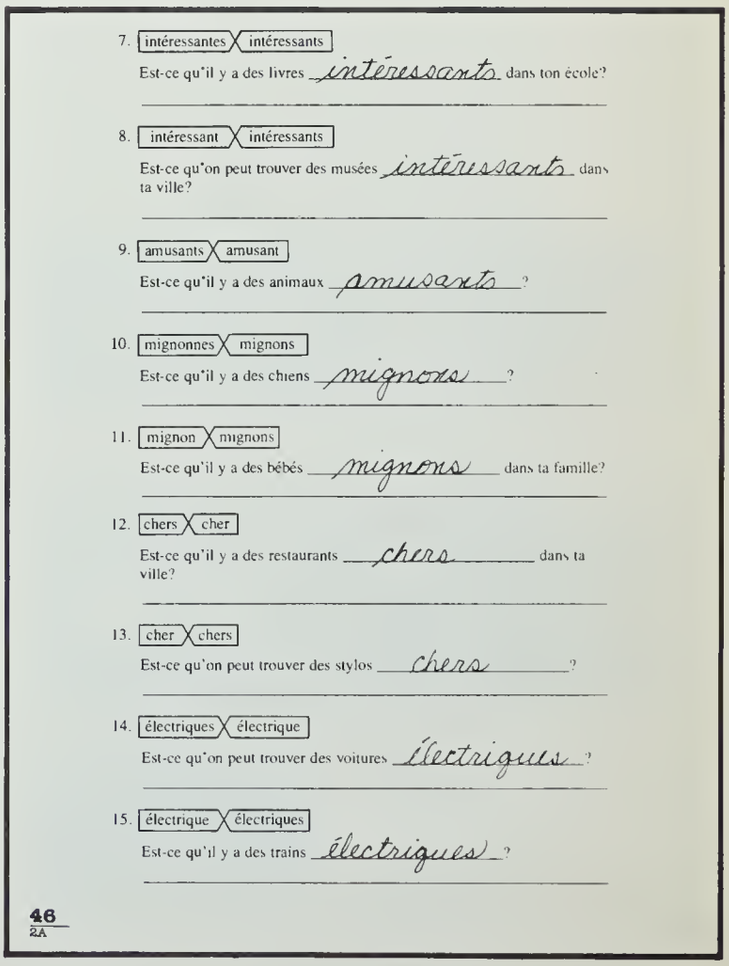
3. rondes / ronds
Est-ce qu'il y a des fenêtres *rondes* dans ton école?

4. géantes / géants
Est-ce qu'il y a des arbres *géants* au Pôle Nord?

5. intelligentes / intelligents
Est-ce qu'il y a des poissons *intelligents*?

6. intelligents / intelligent
Est-ce qu'on peut trouver des animaux *intelligents*?

45
2A



7. intéressantes / intéressants
Est-ce qu'il y a des livres *intéressants* dans ton école?

8. intéressant / intéressants
Est-ce qu'on peut trouver des musées *intéressants* dans ta ville?

9. amusants / amusant
Est-ce qu'il y a des animaux *amusants*?

10. mignonnes / mignons
Est-ce qu'il y a des chiens *mignons*?

11. mignon / mignons
Est-ce qu'il y a des bébés *mignons* dans ta famille?

12. chers / cher
Est-ce qu'il y a des restaurants *chers* dans ta ville?

13. cher / chers
Est-ce qu'on peut trouver des stylos *chers*?

14. électriques / électrique
Est-ce qu'on peut trouver des voitures *électriques*?

15. électrique / électriques
Est-ce qu'il y a des trains *électriques*?

46
2A

5. Ton expérience personnelle

Materials *Livre*, p. 37
Bande

Optional: Sketches of different numbers of objects or people (such as six boys, three girls, five apples) drawn at random on a large chart or small duplicated sheet
A master listing of the sketches (*six garçons, trois filles, cinq pommes*) (Use known vocabulary items.)

Objectives
- to introduce and practice *en* with AVOIR and numbers
- to review AVOIR
- to review the vocabulary from the presentation
- to exchange personal information
- to develop listening comprehension

Suggested Procedures
Throughout the ***Tournesol*** series students have dealt with a wide variety of questions involving the verb AVOIR followed by a specified number of objects. Some of these questions may be suitable for reviewing the verb AVOIR while introducing *en*. Here are a few examples:

T: *Est-ce que tu as des cousins?*
S: *Oui, j'en ai seize.*

T: *Est-ce que tu as sept billets d'un dollar?*
S: *Non, j'**en** ai six.*

T: *Combien est-ce que tu as de crayons?*
S: *J'**en** ai sept.*

T: *Vous avez combien de chiens?*
S: *On **en** a un.*

T: *Combien avez-vous de voitures?*
S: *Nous, on **en** a deux.*

T: *Il y a combien de filles dans cette classe?*
S: *Il y **en** a quatorze.*

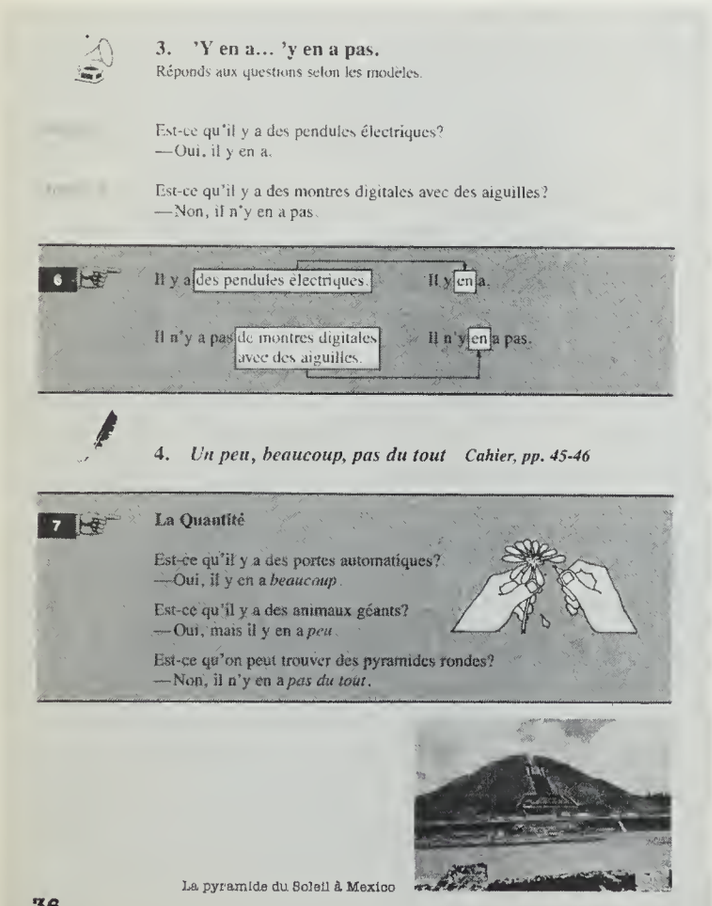
T: *Est-ce qu'il y a une piscine dans notre école?*
S: *Non, il n'y **en** a pas.*

Some questions will require negative answers for which students will answer *Je n'en ai pas*, *On n'en a pas*, or *Il n'y en a pas*, where appropriate. Use Observation 8, on page 37 of the textbook, for a reference.

The following simple game may help to emphasize the structures *il y en a* with numbers or *il n'y en a pas*. Prepare and display a chart that depicts different numbers of various objects for which the French vocabulary is already known. Make sure the objects are drawn in a random pattern.

Either divide the class into teams or (preferably) into groups of three. One student has a master list and acts as leader. The leader asks the questions, based on models such as the following:

Il y a combien de _____?
Combien est-ce qu'il y a de _____?
Est-ce qu'il y a + (nombre) + (nom)?



3. 'Y en a... 'y en a pas.
Réponds aux questions selon les modèles.

Est-ce qu'il y a des pendules électriques?
—Oui, il y en a.

Est-ce qu'il y a des montres digitales avec des aiguilles?
—Non, il n'y en a pas.

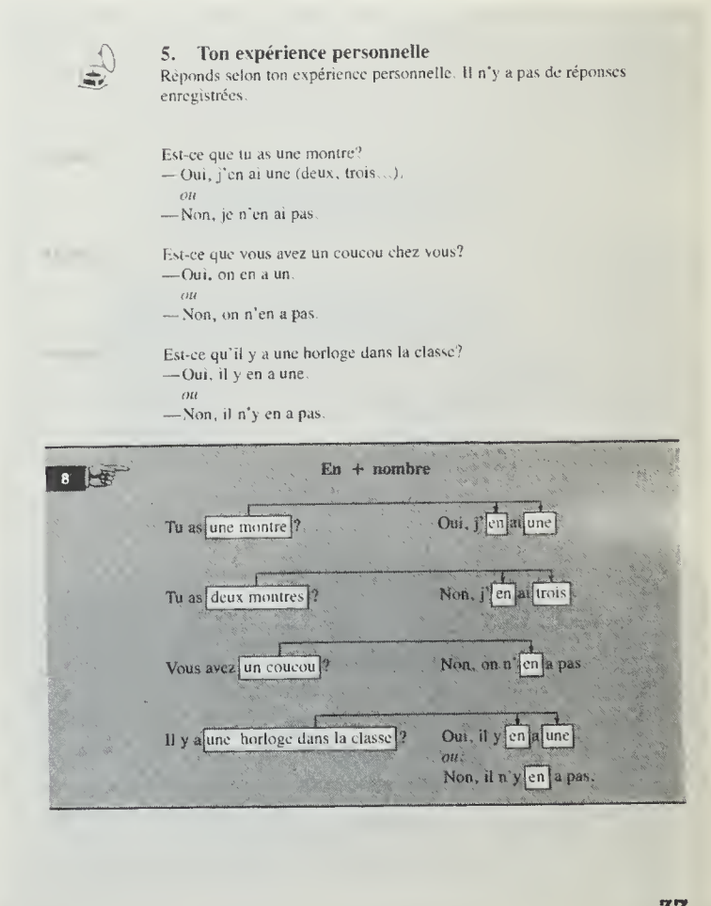
6 Il y a des pendules électriques. — Il y en a.
Il n'y a pas de montres digitales avec des aiguilles. — Il n'y en a pas.

4. *Un peu, beaucoup, pas du tout* *Cahier, pp. 45-46*

7 La Quantité
Est-ce qu'il y a des portes automatiques?
—Oui, il y en a *beaucoup*.
Est-ce qu'il y a des animaux géants?
—Oui, mais il y en a *peu*.
Est-ce qu'on peut trouver des pyramides rondes?
—Non, il n'y en a *pas du tout*.

La pyramide du Soleil à Mexico

36
2A



5. Ton expérience personnelle
Réponds selon ton expérience personnelle. Il n'y a pas de réponses enregistrées.

Est-ce que tu as une montre?
— Oui, j'en ai une (deux, trois...).
ou
—Non, je n'en ai pas.

Est-ce que vous avez un coucou chez vous?
—Oui, on en a un.
ou
—Non, on n'en a pas.

Est-ce qu'il y a une horloge dans la classe?
—Oui, il y en a une.
ou
—Non, il n'y en a pas.

8 En + nombre
Tu as une montre? — Oui, j'en ai une.
Tu as deux montres? — Non, j'en ai trois.
Vous avez un coucou? — Non, on n'en a pas.
Il y a une horloge dans la classe? — Oui, il y en a une. *ou:* Non, il n'y en a pas.

37
2A

The first student to count up the objects in question and give an appropriate response using *en* wins a point.

The questions in this recorded activity have been limited to simple forms. More varied types of questions (as previously suggested) may be suitable for oral practice in class.

Tapescript

Réponds selon ton expérience personnelle. Il n'y a pas de réponses enregistrées.

Modèle 1: —Est-ce qu tu as une montre?
—Oui, j'en ai une (deux, trois ...).
ou: —Non, je n'en ai pas.

Modèle 2: —Est-ce que vous avez un coucou chez vous?
—Non, on n'en a pas.
ou: —Oui, on en a un (deux ...).

Modèle 3: —Est-ce qu'il y a une horloge dans la classe?
—Oui, il y en a une.
ou: —Non, il n'y en a pas.

1. Est-ce que tu as un chronomètre?
2. Est-ce que vous avez un radio-réveil chez vous?
3. Est-ce qu'il y a un sablier dans la classe?
4. Est-ce que tu as une montre?
5. Est-ce que vous avez une pendule chez vous?
6. Est-ce qu'il y a une pendule dans la classe?
7. Est-ce que vous avez un cadran solaire dans votre jardin?
8. Est-ce qu'il y a un radio-réveil dans votre voiture?
9. Est-ce que tu as une montre-bracelet?
10. Est-ce que tes parents ont un réveil?
11. Est-ce qu'il y a un coucou dans l'école?
12. Est-ce que tu as une montre digitale?

6. Tu fais ta propre minuterie.

Materials *Livre,* pp. 38–39

For each experiment centre: two identical candles (cylindrical), aluminum pie plate, indelible marker, matches, metric ruler, appropriate fire precautions

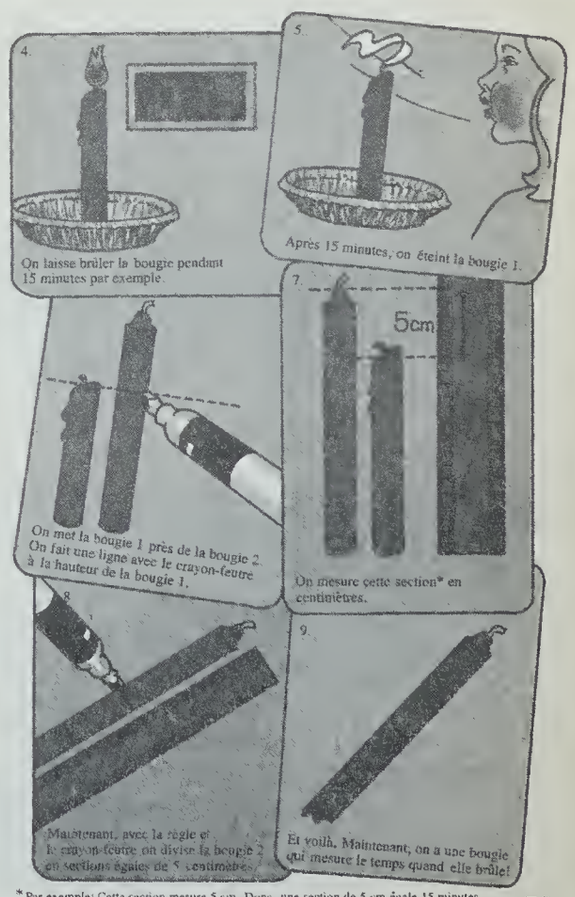
Objectives

- to carry out an experiment in French
- to develop observation skills
- to consider other ways of telling the time

Suggested Procedures

Advance planning is essential for this activity. The necessary materials must be gathered and provision made for the experiment to be done individually, in pairs, in small groups, or, less effectively, by teacher demonstration only. Choose candles that burn quickly enough to be noticeably shorter after 15 min. Be careful to take necessary precautions against fire or other accidents. Consider integrating this activity with a science lesson.

1. Measure one candle and record the measurement.
2. Secure the candle to the aluminum pie plate with a few drops of melted wax.
3. Allow the candle to burn for 15 min.
4. Extinguish the flame.
5. Set the second candle beside the partially burnt one. Using the indelible marker, make a line on the second candle directly in line with the top of the first candle.
6. Measure and record the distance from the line drawn on the second candle to the top of the candle.
7. Using the ruler and indelible marker, mark the second candle into sections equal in length to the distance from the top of the candle to the first line.
8. The result is a candle that can be used to measure 15 min intervals.



*Par exemple: Cette section mesure 5 cm. Donc, une section de 5 cm égale 15 minutes.

7. Ton expérience personnelle

Materials *Livre,* p. 40

Objectives
- to practice further the use of *en* in conjunction with AVOIR, numbers, and *il y a*
- to develop speaking skills
- to exchange personal information

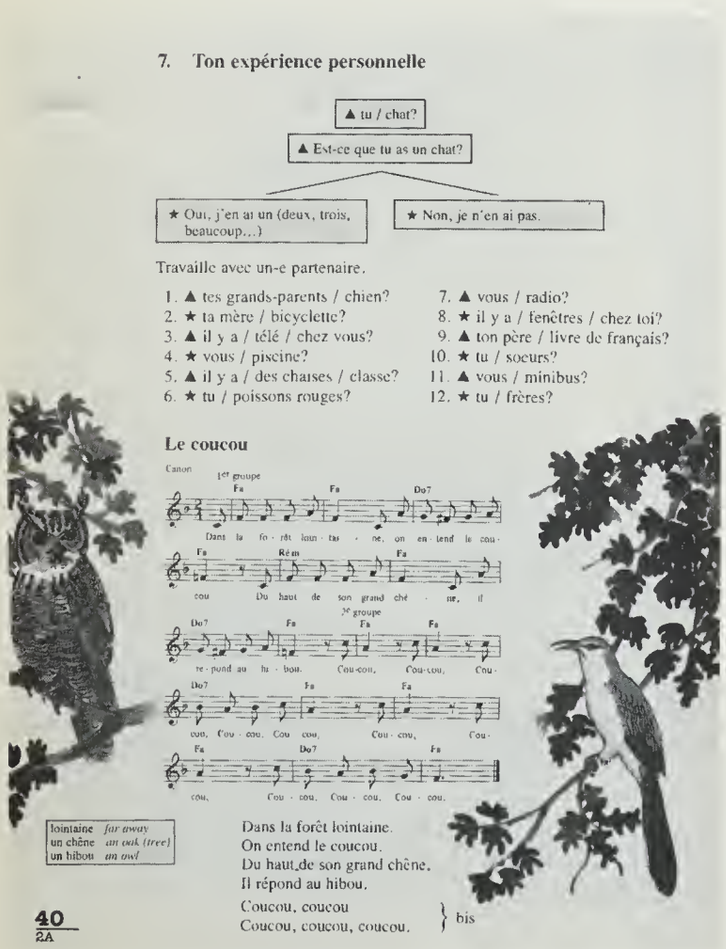
Suggested Procedures
In this partner activity the students take turns asking and answering questions. The activity may later be performed by selected pairs of students in front of the entire class.

Chanson: Le coucou

Materials *Livre,* p. 40

Objectives
- to learn an old song that is very well-known by French Canadians and in France
- to practice further the sound [u], as in *coucou*
- to have fun

Suggested Procedures
Teach this song in unison. Then divide the class into groups to sing the two parts. With more musical students, this can be sung as a round for four groups. Groups 2, 3, and 4 each start when the preceding group sings «*Du* ...» (and the melody repeats).


7. Ton expérience personnelle

▲ tu / chat?

▲ Est-ce que tu as un chat?

★ Oui, j'en ai un (deux, trois, beaucoup...)

★ Non, je n'en ai pas.

Travaille avec un-e partenaire.

1. ▲ tes grands-parents / chien?
2. ★ ta mère / bicyclette?
3. ▲ il y a / télé / chez vous?
4. ★ vous / piscine?
5. ▲ il y a / des chaises / classe?
6. ★ tu / poissons rouges?
7. ▲ vous / radio?
8. ★ il y a / fenêtres / chez toi?
9. ▲ ton père / livre de français?
10. ★ tu / soeurs?
11. ▲ vous / minibus?
12. ★ tu / frères?

Le coucou

Canon

1er groupe

Fa Fa Do7

Dans la fo - rêt loin - tai - ne, on en - tend le cou -

Fa Rém Fa

cou Du haut de son grand ché - ne, il

2e groupe

Do7 Fa Fa Fa

re - pond au hi - bou. Cou-cou, Cou-cou, Cou -

Do7 Fa Fa

cou, Cou - cou, Cou cou, Cou - cou, Cou -

Fa Do7 Fa

cou, Cou - cou, Cou - cou, Cou - cou.

lointaine *far away*
un chêne *an oak (tree)*
un hibou *an owl*

Dans la forêt lointaine.
On entend le coucou.
Du haut de son grand chêne.
Il répond au hibou.
Coucou, coucou
Coucou, coucou, coucou. } bis

40
2A

Phase B En forme?

A. *Qu'est-ce qui manque?*

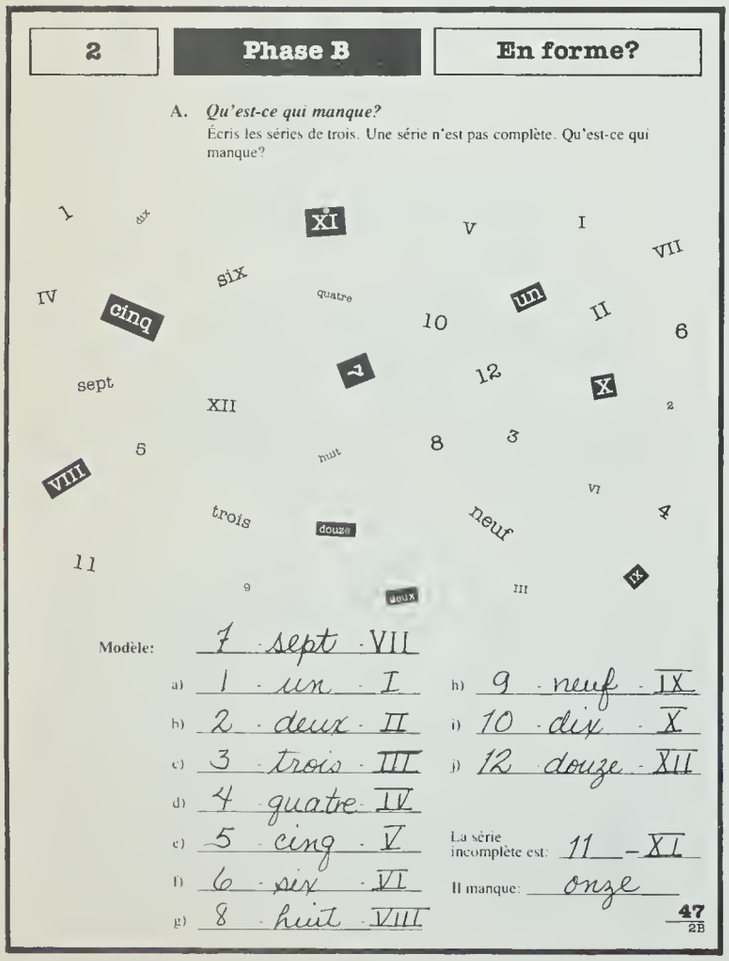
Materials *Cahier*, p. 47

Objectives
- to learn the Roman numerals I to XII
- to practice writing out the numbers from 1 to 12
- to develop general knowledge

Suggested Procedures
Most students have probably already been introduced to the Roman numerals somewhere in their school program. These numerals are sometimes used on clocks and watches. For extra practice before attempting the workbook activity, try the following:

1. Show a Roman numeral and ask a student to read it aloud in French.
2. State the numeral in French (for example, *neuf*) and ask students to write the corresponding Roman numeral (IX).
3. Ask students to complete a number series, such as I, III, V, __ __ __ (expected answer — VII, IX, XI).
4. Have students write each digit of their telephone numbers in Roman numerals.

Note
The Arabs made a revolutionary contribution to the world of mathematics with their development of the concept zero. This greatly simplified the reading and writing of large numbers. The French word *chiffre* comes from the Arab *cifr*, which means "empty" or "zero."


2 | Phase B | En forme?

A. *Qu'est-ce qui manque?*
Écris les séries de trois. Une série n'est pas complète. Qu'est-ce qui manque?

Modèle: 7 · sept · VII

a) 1 · un · I
b) 2 · deux · II
c) 3 · trois · III
d) 4 · quatre · IV
e) 5 · cinq · V
f) 6 · six · VI
g) 8 · huit · VIII
h) 9 · neuf · IX
i) 10 · dix · X
j) 12 · douze · XII

La série incomplète est: 11 – XI
Il manque: onze

47
2B

B. Jeu: Bingochimain

Materials *Livre*, p. 43
Cahier, p. 48

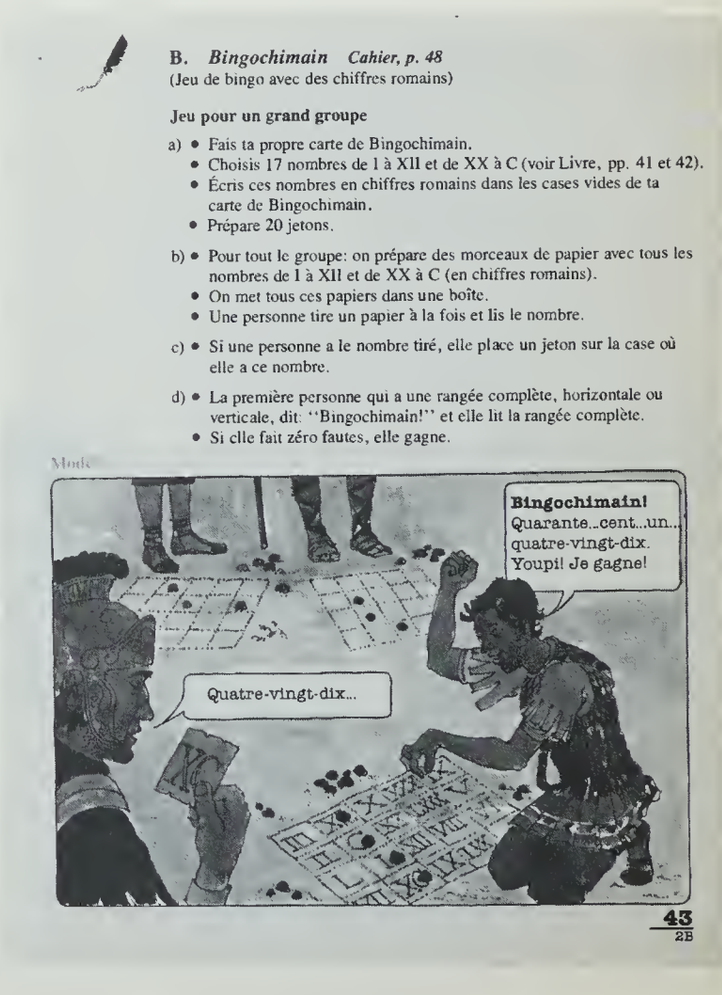
Counters (twenty for each student)

Optional: Light cardboard for mounting game board
Paper glue
Envelopes

Objectives
- to review the numbers from 20 to 100
- to introduce and practice the Roman numerals from XX to C
- to develop functional reading comprehension: how to follow written instructions
- to have fun

Suggested Procedures
Like all bingo games, *Bingochimain* is a suitable activity for the whole class. It can, however, be played by small groups in activity centres or by pairs of students.

Cut out the game boards found on page 48 of the workbook and have students mount the sheets onto light cardboard to make them more durable. Once a set has been prepared the students can have a different game card each time they play. You may also wish to supply the students with small envelopes in which to keep their counters.


B. *Bingochimain* *Cahier, p. 48*
(Jeu de bingo avec des chiffres romains)

Jeu pour un grand groupe

a) • Fais ta propre carte de Bingochimain.
• Choisis 17 nombres de 1 à XII et de XX à C (voir Livre, pp. 41 et 42).
• Écris ces nombres en chiffres romains dans les cases vides de ta carte de Bingochimain.
• Prépare 20 jetons.

b) • Pour tout le groupe: on prépare des morceaux de papier avec tous les nombres de I à XII et de XX à C (en chiffres romains).
• On met tous ces papiers dans une boîte.
• Une personne tire un papier à la fois et lis le nombre.

c) • Si une personne a le nombre tiré, elle place un jeton sur la case où elle a ce nombre.

d) • La première personne qui a une rangée complète, horizontale ou verticale, dit: "Bingochimain!" et elle lit la rangée complète.
• Si elle fait zéro fautes, elle gagne.

Bingochimain! Quarante...cent...un... quatre-vingt-dix. Youpi! Je gagne!
Quatre-vingt-dix...

43
2B

C. Il est quelle heure?

Materials *Livre*, p. 45
Bande
Supports visuels : horloge (see p. 87)

Objectives
- to practice telling the time, whole hours only
- to develop accuracy in listening

Suggested Procedures
Review the pronunciation of numbers when followed by a vowel or by *heure*. (Students of *Bonjour Canada!* practiced this in *À vos marques!*)

A large clock with moveable hands is provided in the visuals package. However, avoid over-using drills with *Quelle heure est-il?* The subsequent activities provide much practice saying the time. Perhaps a simple demonstration by you is all that is necessary at this point.

Two question formats are used in this activity: *Quelle heure est-il?* and *Il est quelle heure?*

Tapescript
Écoute bien, puis réponds. Répète la réponse enregistrée.

Modèle: Coucou-coucou-coucou
—Quelle heure est-il?
—Il est trois heures.

Coucou-coucou-coucou-coucou
—Quelle heure est-il?
—Il est quatre heures.

Dong-dong-dong-dong-dong-dong
—Il est quelle heure?
—Il est six heures.

Ding-ding
—Quelle heure est-il, s'il te plaît?
—Il est deux heures.

Dong-dong-dong-dong-dong
Dong-dong-dong-dong-dong
—Il est quelle heure, s'il vous plaît?
—Il est dix heures.

Coucou-coucou-coucou-coucou-
Coucou-coucou-coucou
—Il est quelle heure?
—Il est sept heures.

Dong-dong-dong-dong-dong
—Il est quelle heure, s'il vous plaît?
—Il est cinq heures.

Ding
—Quelle heure est-il?
—Il est une heure.

Coucou-coucou-coucou-coucou
Coucou-coucou-coucou-coucou
—Quelle heure est-il, s'il te plaît?
—Il est huit heures.

Ding-ding-ding
—Il est quelle heure?
—Il est trois heures.

Dong-dong-dong-dong-dong
Dong-dong-dong-dong
—Il est quelle heure, s'il vous plaît?
—Il est neuf heures.

B. ***Bingochimain:***
(Jeu de bingo avec des chiffres romains)

- Fais une carte de BINGOCHIMAIN.
- Choisis des chiffres de I à XII et de XX à C (Voir Livre, pp. 41–42)
- Ecris des chiffres romains dans les cases vides.
- Prépare 20 jetons.
- Règles du jeu (Voir Livre, p. 43).

		X		
			LXXX	
L				

C. Il est quelle heure?
Écoute bien, puis réponds. Répète après la réponse enregistrée.

(Coucou — Coucou — Coucou)
Il est quelle heure?
— Il est trois heures.

D. D'accord? Pas du tout!
Écoute bien la question, puis réponds. Il n'y a pas de réponses enregistrées.

10 **Accord/Désaccord**

Suggestions:

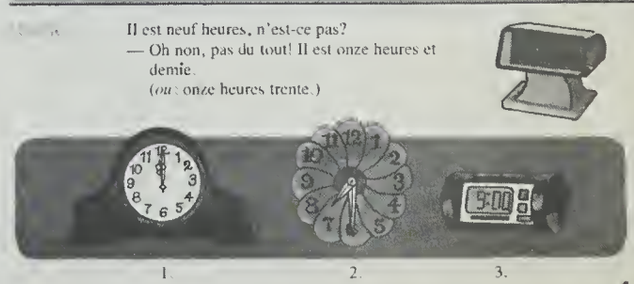
Tu es d'accord.

Oui, { c'est ça, / c'est correct, / c'est juste, / c'est tout à fait juste, } il est...

Tu n'es pas d'accord.

(Mais) (Oh!) Non, { pas du tout, / c'est faux, / ce n'est pas juste, / voyons! } il est...

Il est neuf heures, n'est-ce pas?
— Oh non, pas du tout! Il est onze heures et demie.
(*ou* : onze heures trente.)



1. 2. 3.

D. D'accord? Pas du tout!

Materials *Livre*, pp. 45–46
Bande
Optional: Flashcards that show different times

12h	5h	7h

Wallcharts, pictures or photographs showing different scenes

Objectives
- to practice telling the time, whole and half hours
- to introduce and practice a few ways of expressing agreement and disagreement

Suggested Procedures
Students of *Bonjour Canada!* have previously learned the expressions *c'est correct*, *c'est juste*, *c'est faux*, *voyons!* To introduce or review expressions of agreement and disagreement, try the following:

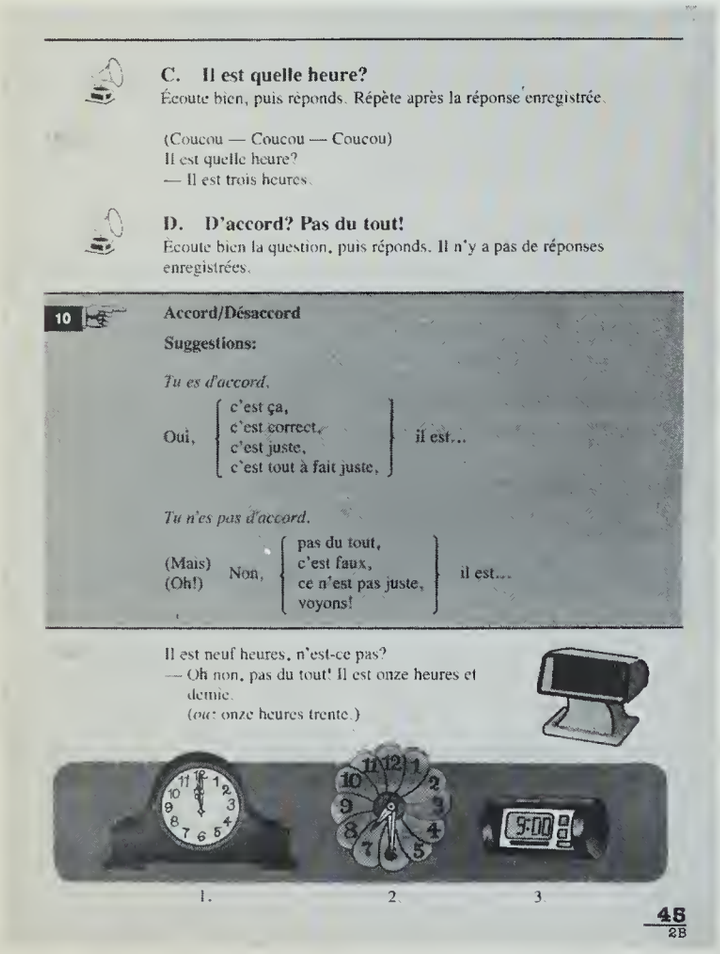
1. Make statements about a wallchart or picture and invite the students to agree or disagree. For example:
   T: *Dans cette image il y a deux enfants. Tu es d'accord, (nom)?*
   S: *Oui, je suis d'accord.*
   T: *Tu es sûr que c'est juste?*
   S: *Oui, je suis sûr que c'est juste.*
   Facial expressions will help greatly in this presentation.
2. Make a statement such as *la terre tourne autour du soleil* and ask students whether or not it is true. A wide range of statements is possible, and provides the opportunity to review known concepts, structures, and vocabulary.

After familiarizing the students with the expressions, consider playing a game of Deceit or Bluff. Use the flashcards showing different times previously described. Divide the class into two teams. A player from Team A selects a card and either tells the time indicated or makes up a different time. This player then asks a player from Team B (who cannot see the card) *Tu es d'accord?* or *C'est juste?* The player from Team B either agrees or disagrees. If Player A has correctly said the time that was on the card and Player B agrees, B gets one point. If A tells the correct time and B disagrees, A gets one point. If A tells the wrong time and B disagrees, then B gets one point. If A tells the wrong time and B agrees, A gets one point.

Each picture in the textbook activity is accompanied by a recorded question. If the illustrated time and the recorded statement correspond, the students express agreement. If the illustrated time and the recorded statement do not correspond, the students express disagreement and then give the correct time as illustrated.

Tapescript
Écoute bien la question, puis réponds. Il n'y a pas de réponses enregistrées.

1. Est-ce qu'il est midi?
2. Est-ce qu'il est sept heures?
3. Il est neuf heures, n'est-ce pas?
4. Est-ce qu'il est minuit et demi?
5. Quelle heure est-il?
6. Est-ce qu'il est deux heures?
7. Il est quelle heure, s'il vous plaît?
8. Il est quatre heures, n'est-ce pas?
9. Il est minuit, n'est-ce pas?
10. Quelle heure est-il, s'il vous plaît?
11. Est-ce qu'il est sept heures et demie?
12. Il est une heure, n'est-ce pas?



C. Il est quelle heure?
Écoute bien, puis réponds. Répète après la réponse enregistrée.

(Coucou — Coucou — Coucou)
Il est quelle heure?
— Il est trois heures.

D. D'accord? Pas du tout!
Écoute bien la question, puis réponds. Il n'y a pas de réponses enregistrées.

10 **Accord/Désaccord**
Suggestions:

Tu es d'accord.
Oui, { c'est ça, / c'est correct, / c'est juste, / c'est tout à fait juste, } il est...

Tu n'es pas d'accord.
(Mais) (Oh!) Non, { pas du tout, / c'est faux, / ce n'est pas juste, / voyons! } il est...

Il est neuf heures, n'est-ce pas?
— Oh non, pas du tout! Il est onze heures et demie.
(*ou:* onze heures trente.)

1. 2. 3.

45
2B

E. *Devinette: À quelle heure se couche Caroline?*
Cahier, p. 49

46
2B

E. *Devinette: À quelle heure se couche Caroline?*

Materials *Cahier,* p. 49

Objectives
- to practice further telling the time, whole hours
- to practice writing selected numbers, *midi* and *minuit*

Suggested Procedures
The writing or spelling out of time has been avoided purposely since it is hardly ever done in real life. However, in this game students are asked to write out words that are useful and common.

Students should be encouraged to solve the puzzle without any help. However, in some cases it may be necessary to explain that the letters in the boxes spell out the answer.

F. *Jeu: Lettr'heure*

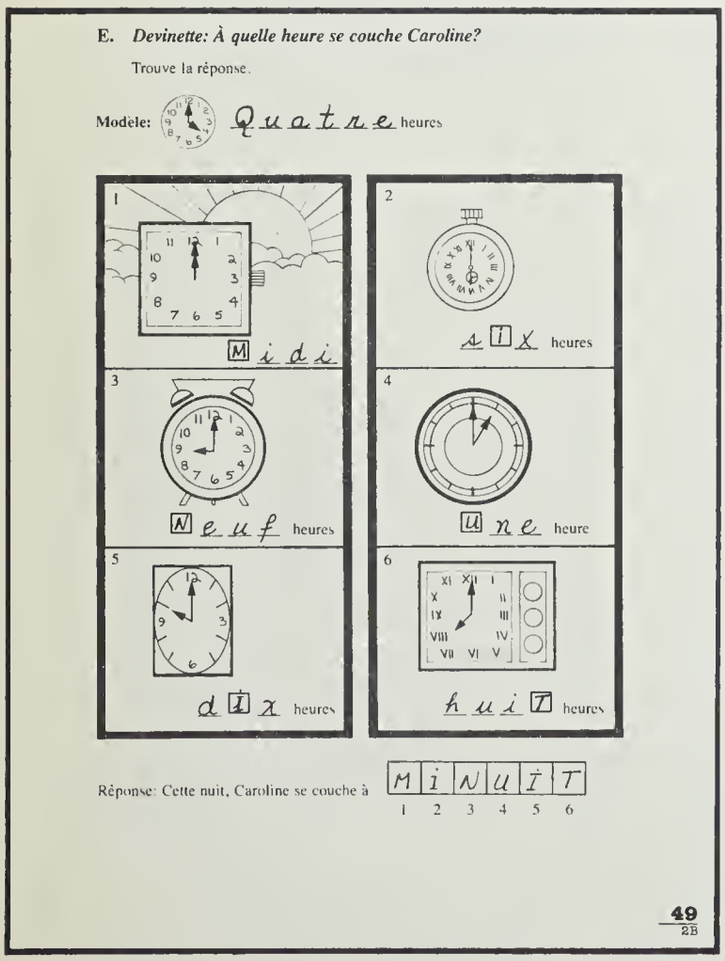
Materials *Livre*, p. 47
Cahier, pp. 50–52

Light cardboard for mounting board and counters
Paper glue
Envelopes

Objectives
- to practice further telling the time, whole hours
- to practice spelling the numbers 1 to 11
- to develop reading comprehension

Suggested Procedures
The letters of the alphabet were introduced in *Parlons chiffres.* This game gives students further oral practice with the alphabet.

Advance planning and preparation are necessary for the success of this activity. Students cut out pages 50 and 51 of the workbook and, if feasible, glue them to light cardboard. Page 51 is then cut up into 63 counters. You may wish to supply students with small envelopes in which to keep their counters.


E. *Devinette: À quelle heure se couche Caroline?*

Trouve la réponse.

Modèle: Quatre heures

1 — M i d i

2 — s I X heures

3 — N e u f heures

4 — U n e heure

5 — d I x heures

6 — h u i T heures

Réponse: Cette nuit, Caroline se couche à M i N U I T (1 2 3 4 5 6)

49 2B

F. *Lettr'heure* *Cahier, pp. 50 à 52*

- Utilise ta grande carte de Lettr'heure.
- Prépare et utilise tes 63 jetons.
- Chaque personne joue sur sa propre carte de Lettr'heure et avec ses propres jetons.
- Chaque personne à son tour prend un jeton à la fois. Elle lit la lettre et pose le jeton sur une lettre correspondante de sa grande carte de Lettr'heure.
- La personne qui a formé un chiffre (deux ou quatre ou...) donne l'heure oralement. (Il est *deux* heures. Ou: Il est *quatre* heures....)

Points:
- Tu épelles le chiffre. → Tu as un point.
- Tu donnes l'heure. → Tu as un point.
- La personne qui a le plus de points gagne.

"I"
T-R-O-I-S
Il est trois heures.
J'ai deux points!

"O"

JETONS

47 2B

84/2B

The game is played in pairs. Each student has a copy of the *Lettr'heure* game card and 63 counters which are turned face down. Student A selects a counter, reads the letter aloud, and places it over a corresponding letter on the game card. Student B then does the same on the other game card. This procedure continues until one player has covered all the letters required to spell a number from 1 to 11. When a number is complete, the player spells aloud the number (earning one point) and then says, *Il est* _____ *heure-s*. The player earns a second point for stating the time correctly. The game continues. The player with the most points when all the counters have been used is the winner.

Note

The number 12 is not included as *douze heures* is rarely said.

F. ***Lettr'heure***
Jeu pour deux partenaires.

Carte de Lettr'heure

D	D	U	D	X	S	T
T	E	N	I	Q	I	R
R	U	E	X	U	X	O
O	X	O	**H**	A	D	I
I	C	N	**E**	T	E	S
S	I	Z	**U**	R	U	H
D	N	E	**R**	E	X	U
V	Q	N	**E**	U	F	I
U	N	E	**S**	E	P	T

F. ***Lettr'heure*** (suite)
Découpe chaque carré. Colle-le sur un petit carton.
Tu as maintenant *63* petits jetons.

T	I	U	H	S	I	O
R	T	S	I	X	E	N
U	X	E	P	E	U	E
R	T	A	U	Q	X	E
O	N	H	E	U	R	S
E	U	N	D	Z	N	I
D	N	Q	D	E	U	X
C	I	X	U	F	U	O
D	S	I	V	R	T	E

F. Jeu: Lettr'heure — a découper

G. *Pour dire l'heure sans montre. Comment faire un cadran solaire.*

Materials *Cahier,* pp. 53–55
Supports visuels : cadran solaire

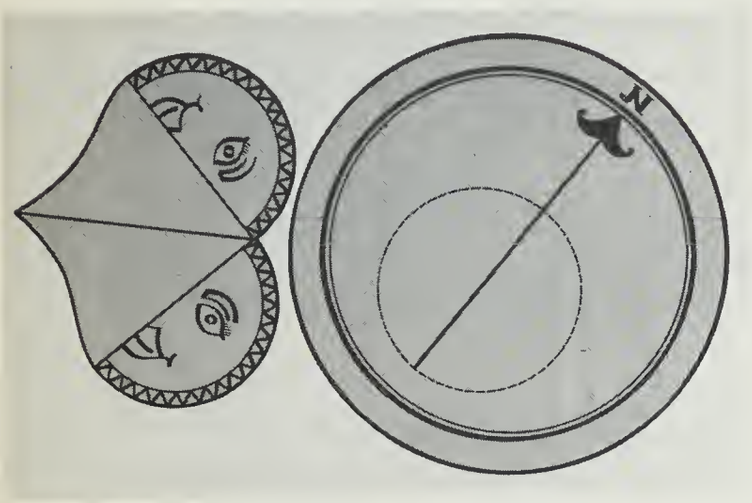
Scissors
Paper glue
Compass
Sunny window sill

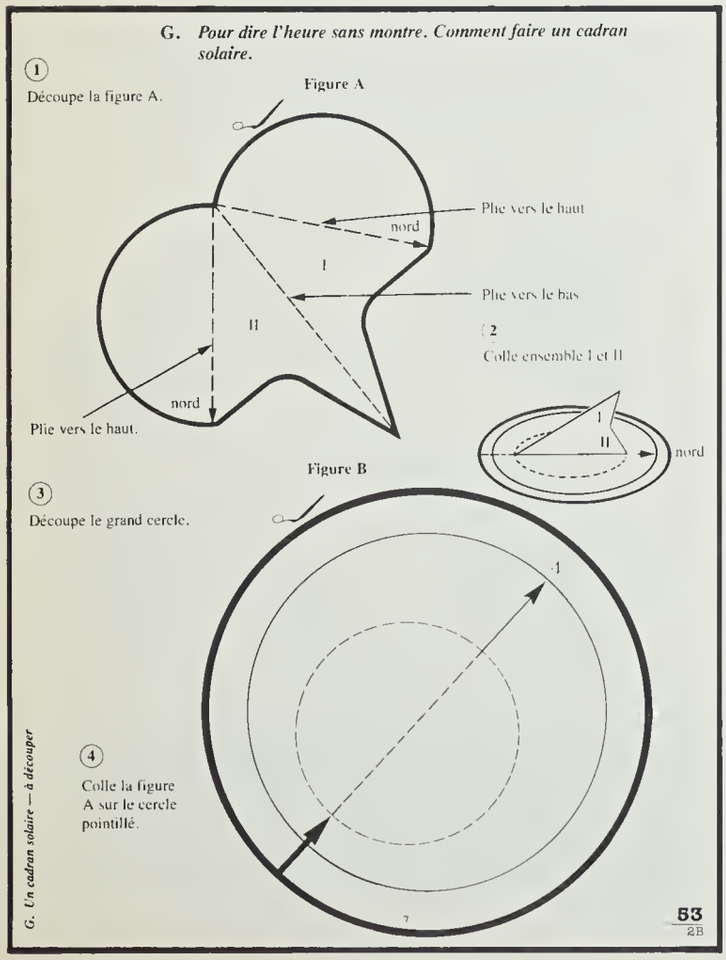
Objectives
- to carry out an experiment in French
- to develop reading comprehension
- to demonstrate how a sundial works

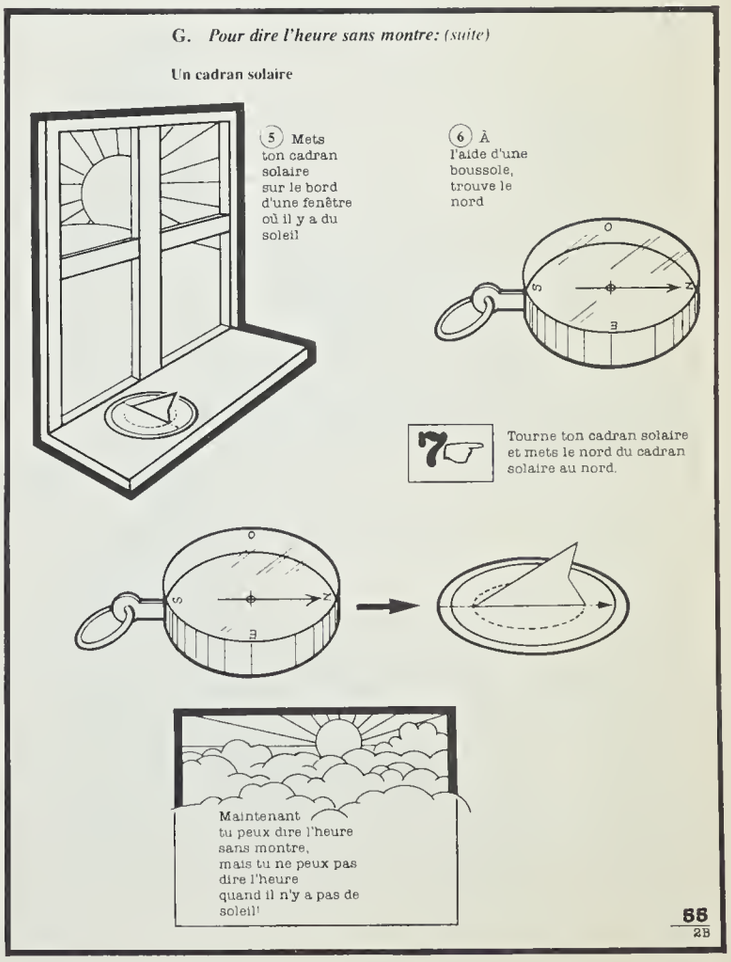
Suggested Procedures
Cut out Figure A and make folds along the dotted lines in the direction indicated: fold the *nord* lines upward, and the centre line downward. The finished product must resemble diagram #2 shown in the workbook. Cut out Figure B around the outer circle and glue Figure A over the circle drawn with dotted lines. Make sure that N and *nord* are on exactly the same line.

Place the sundial on a sunny window sill. Find north, using a compass. Turn the sundial until *nord* is pointing north as indicated by the compass.

The shade produced by the pointer on the sundial indicates solar time. When it is noon according to solar time the shadow falls due north. Remember that solar time may differ from local clock time. You may wish to calibrate the two.







H. *Grille-croisée: Les jours de la semaine*

Materials *Cahier*, p. 56

Optional: Seven flashcards, each giving the name of a day of the week

Objectives
- to review the names of days of the week
- to combine spelling practice with logical thinking

Suggested Procedures
Students learned the days of the week in *À vos marques!* You may wish to review the structures that were used at that point:

Quel jour / *Qu'est-ce qui* } *vient* { *avant* / *après* + *(jour)?*

One activity might be to write the name of each day on a separate card. Call seven students to the front and hand each one a card, instructing them not to look at the card until a signal is given. When the signal is given, the students look at their cards and arrange themselves in the correct order so that the class can read Monday to Sunday from left to right. This activity can be timed to make it more challenging.

In the crossword itself, students must discover that it is the given M that provides the key to all the answers.

I. Jeu: Aujourd'hui, hier et demain ...

Materials *Livre*, p. 48

Objectives
- to introduce *hier* and *demain*
- to introduce the form *hier c'était* with days of the week
- to introduce the common use of the present tense (*c'est*) with *demain*
- to review further the names of days of the week

Suggested Procedures
Draw a simple chart on the chalkboard:

hier	*aujourd'hui*	*demain*

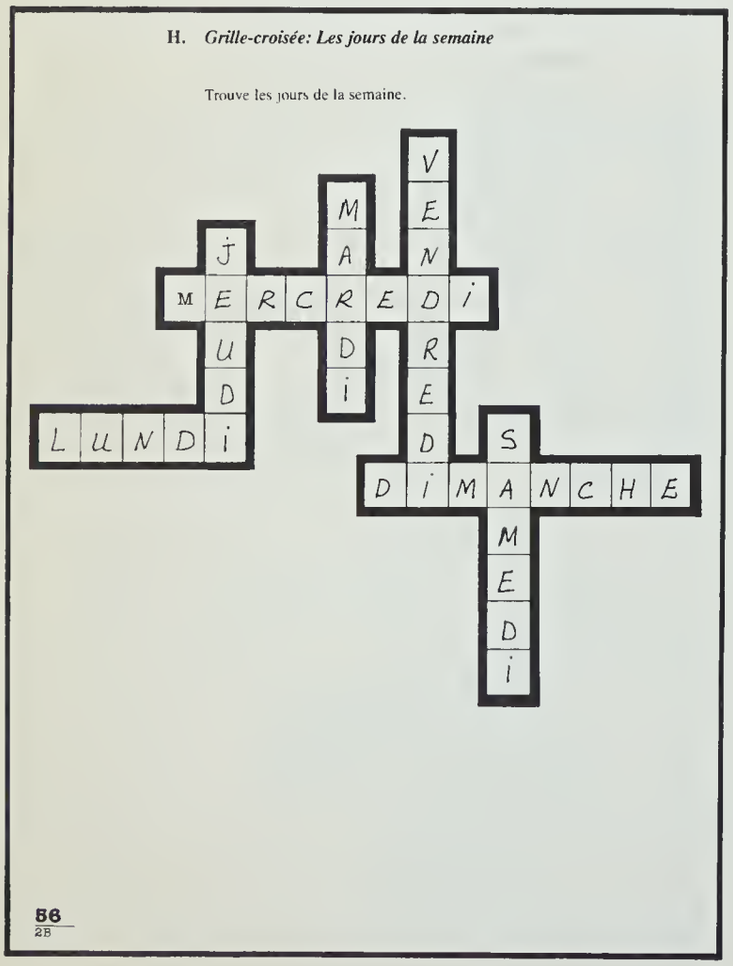
Ask a student the following:

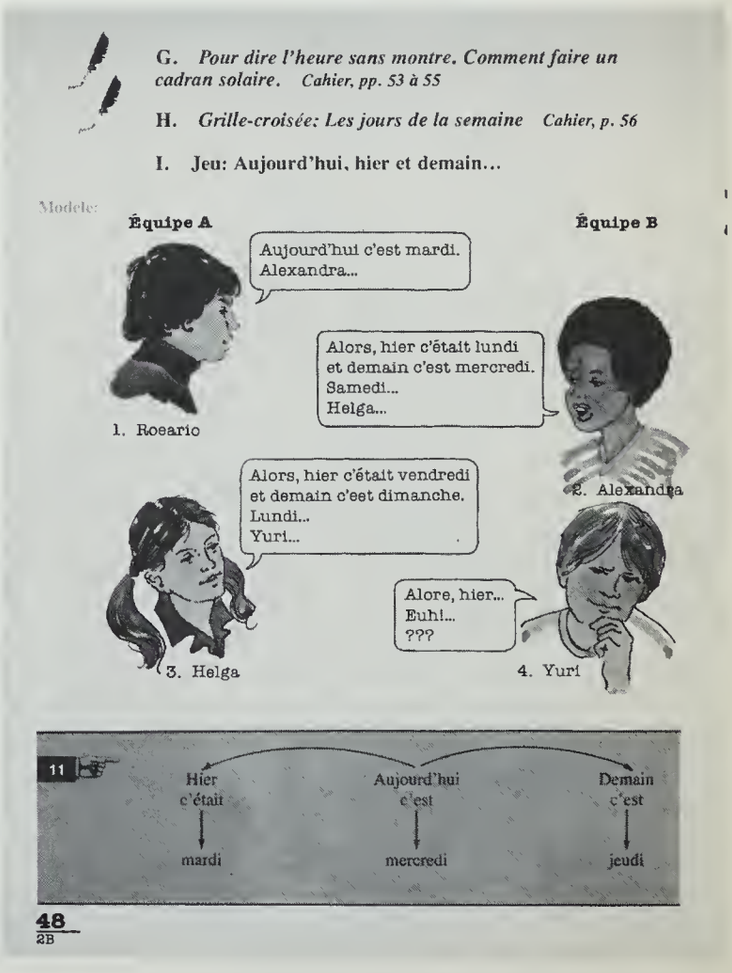
T: *Quel jour est-ce aujourd'hui, (nom)?*
S: *Aujourd'hui, c'est lundi.*
T: *Oui, c'est lundi.* (Write it on the chart.) *Si aujourd'hui c'est lundi, alors, hier c'était dimanche et demain c'est mardi.*

Write *c'était* under *hier*, *c'est* under *aujourd'hui*, and *c'est* under *demain*. Then add the names of the days of the week in the appropriate columns. Practice a few more examples. To ensure that the students understand, rearrange the headings in the chart and work through more examples.

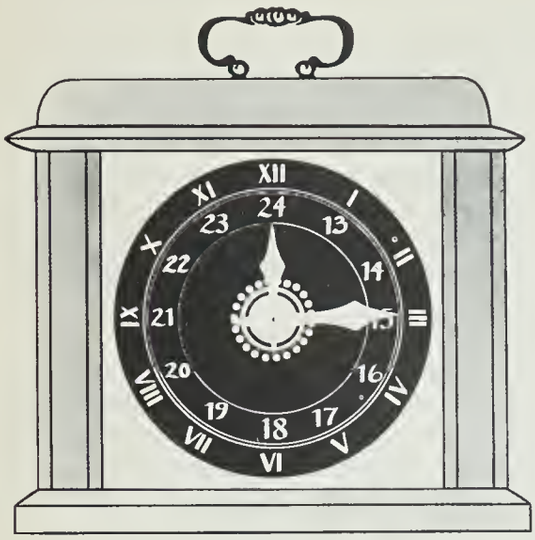
aujourd'hui	*hier*	*demain*

This oral game can be practiced as a round robin activity before it is played with two teams.





To play in teams, a player from Team A makes an initial statement, *Aujourd'hui c'est* _____. This player then names a player from Team B who must make a corresponding statement, *Alors, hier c'était* _____ *et demain c'est* _____. The second player then chooses a new day, makes the correct statement, and names another player from Team A who carries on the play.



J. Jeu: Cart'heure

Materials *Livre*, pp. 50–51
Supports visuels : horloge
Deck of playing cards
Sheet of paper for the playing board

Objectives
- to practice *du matin*, *de l'après-midi*, *du soir* in connection with telling the time
- to develop reading comprehension
- to introduce and practice the 24-hour system, commonly used in French-speaking countries

Suggested Procedures
Before attempting this game, use a chalkboard diagram similar to the one in Observation 12 on page 49 of the textbook. There are two elements in this observation. The first shows how the 24 hours in a day are divided into *du matin*, *de l'après-midi*, and *du soir* (starting at 6 p.m. regardless of the season or the latitude). The second shows the relationship between the 12-hour system for telling the time and the 24-hour system. (*13 heures* is derived from 12 + 1, so it is *une heure de l'après-midi.*)

As a preparation for converting to the 24-hour system, develop activities or games in which the students must subtract 12 from numbers ranging from 13 to 24. For example:

19h – 12h = 7h *du soir*
14h – 12h = 2h *de l'après-midi*
13h – 12h = 1h *de l'après-midi*
24h – 12h = *minuit*

Use the clock provided and/or the diagram on page 49 of the textbook to help students practice the 24-hour system.

J. Jeu: Cart'heure

Jeu pour deux partenaires
- Utilisez un paquet de cartes à jouer.
- Enlevez les rois et les jokers.
- Dessinez un grand cercle sur une feuille de papier.
- Écrivez les nombres de 13 à 24. Écrivez au centre: HEURES.

Règles:
- La première personne place une carte couverte à côté de chaque nombre et dit toutes les heures d'une heure de l'après-midi à minuit.

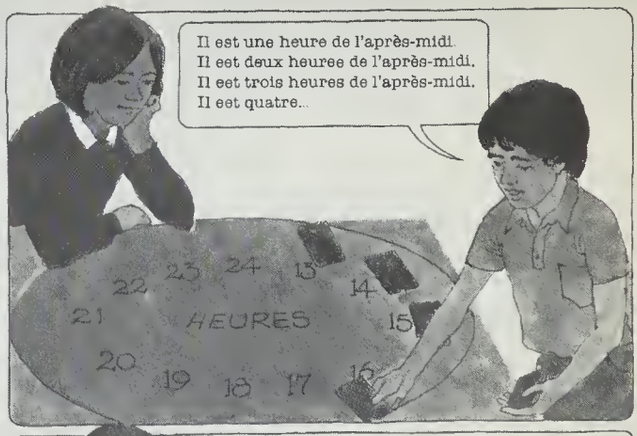
Exemple:
▲ Il est une heure de l'après-midi.
▲ Il est deux heures de l'après-midi.
. . . . . .
▲ Il est sept heures du soir.
. . . . . .
▲ Il est minuit.

- La première personne retourne toutes les cartes.
- *Équivalences:*
  l'as = une heure
  le valet = onze heures
  la dame = minuit
- La première personne compte ses points.

  Elle a un point chaque fois que la carte et le nombre correspondent. (La couleur ne compte pas.)

Points:
Exemples:
a) 13 et l'as (de trèfle, de carreau, etc.)
= 13 heures et une heure de l'après-midi.
→ C'est la même chose = 1 point.
b) 14 et le trois (de carreau, de pique, etc.)
= 14 heures et trois heures de l'après-midi.
→ Ce n'est pas la même chose = 0 points.

- C'est le tour de la deuxième personne.



A deck of playing cards is needed for this game of chance. Remove all kings and jokers. (Students practiced the French terms for cards in *Parlons chiffres*.) The numbered cards count face value, an ace counts 1, a jack counts 11 and a queen counts 12. Suit is irrelevant in this game.

The playing partners draw a large circle and write the numbers from 13 to 24 around the edge. Player A shuffles the cards and places one card face down over each number, saying, *Il est une heure de l'après-midi, Il est deux heures de l'après-midi*, and so on until *Il est minuit*. This is said while cards are still face down.

Then Player B says *Il est une heure de l'après-midi*. Player A turns up the card over 13. If it is an ace Player A receives one point because the card's number corresponds to the time. Player B says *Il est deux heures de l'après-midi*. Player A turns up the card over 14 and if it is a 2 receives another point. Play continues until all the cards are turned up. Player A tallies the points.

Players then exchange roles, with B putting down the cards and A calling out the time. Teachers should insist that the students actually say *trois heures de l'après-midi*, *sept heures du soir*, *minuit*, and so on so that they practice these terms.

This game is very suitable for an activity centre.

K. Possible ou impossible

Materials *Livre*, p. 52

Objectives

- to practice further telling the time with *du matin*, *de l'après-midi*, *du soir*
- to practice pronouncing *on peut voir le soleil*
- to practice pronouncing [ɛ̃] and [bl] in the final position in *impossible*

Suggested Procedures

As indicated by the star/triangle convention, this activity is intended for practice in pairs. Pronunciation is very important; Anglophones tend to say [ɛ̃**m**posibl] instead of [ɛ̃**p**osibl].

Possible and *impossible* should be immediately understood. The verb VOIR has been learned in previous contexts. Briefly review the use of *du* with *soir* and *matin* as well as *de l'* with *après-midi* before assigning the activity for student practice.

Suggested Follow-up

With more mature students, consider using the photograph *Le 21 juin en Alaska* on page 52 of the textbook as a starting point. Either explain the relationship between latitude and length of day or examine the relationship between seasons and length of day. The names of the four seasons could be introduced in the context of the structure *les jours sont longs/courts*, *les nuits sont longues/courtes*.

When students can tell the time confidently and are familiar with *tôt* and *tard*, ask them to follow the hours of sunrise and sunset in the local newspaper for a period of one or more weeks.

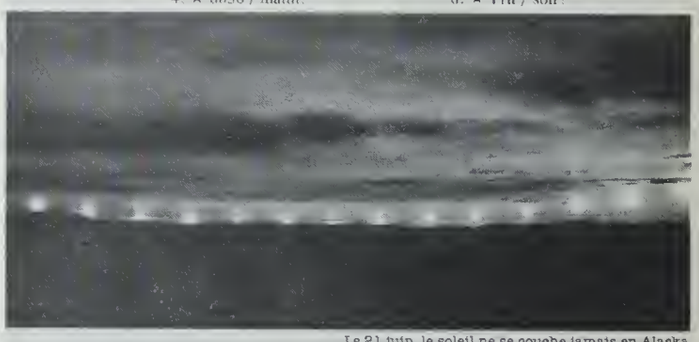
K. Possible ou impossible

Les questions sont à propos de ta ville. Attention à la prononciation de [bl]: poss*ible*, imposs*ible*. Travaille avec un-e partenaire.

▲ 11h / matin?
▲ Est-ce qu'on peut voir le soleil à onze heures du matin?
★ Oui, c'est possible.

★ 11h 30 / soir?
★ Est-ce qu'on peut voir le soleil à onze heures et demie du soir?
▲ Non, c'est impossible.

1. ▲ 9h / matin?
2. ★ 3h / après-midi?
3. ▲ 10h30 / soir?
4. ★ 8h30 / matin?
5. ▲ 1 h / matin?
6. ★ 4h / après-midi?
7. ▲ 2h / matin?
8. ★ 11h / soir?



Le 21 juin, le soleil ne se couche jamais en Alaska.

Devinette
Où est-ce que JEUDI vient avant LUNDI, MARDI, et MERCREDI?

Solution: Dans un dictionnaire. La lettre *J* arrive avant *L*, et *M*

Their findings could be compared with similar information found in a newspaper from somewhere else in Canada or the world. The activity can also be combined with any *phase* in *Étape 3*. Ask questions such as the following:

À quelle heure est-ce que le soleil s'est levé ce matin?
À quelle heure est-ce qu'il va se coucher ce soir?
À quelle heure est-ce qu'il s'est couché hier?
Est-ce qu'il s'est levé aujourd'hui à la même heure qu'hier?
Plus tôt? Plus tard?

Phase B En avant!

Présentation

Materials *Livre*, pp. 53–54
Supports visuels : tableaux muraux 4–1, 4–2

Suggested Procedures
Since this presentation is intended to provide the language elements needed for students to talk about their own favourite television programs and to exchange information about television viewing, there are no activities based on Yves' experience.

Plan to discuss some of the new material as an integral part of several lessons before making reference to the textbook.

To introduce the range of vocabulary, begin by questioning students in the following manner:

Est-ce que vous avez un téléviseur chez vous?
Combien avez-vous/est-ce qu'il y a de téléviseurs?
Est-ce que vous avez une télé en couleurs ou en noir et blanc?
Est-ce que tu aimes regarder la T.V.?
Quels programmes est-ce que ton père aime regarder?
Est-ce que vous avez une grosse ou une petite télé?

Discuss students' favourite programs and lead into the discussion of times and channels. The French words for types of program can be introduced easily in association with the actual names of current television favourites. For example:

Les Flintstones, Bugs Bunny et Roadrunner, ce sont des dessins animés. Est-ce que tu aimes les dessins animés, (nom)? Quels dessins animés est-ce que tu préfères? Est-ce que tu regardes les dessins animés le samedi matin?

La télévision chez Yves

Chez nous, on a deux téléviseurs.* Un gros en couleurs et un petit en noir et blanc. Toute la famille aime regarder la télé,** mais tout le monde n'aime pas les mêmes programmes.

Moi, j'adore regarder les histoires de science-fiction. Il y en a beaucoup chaque semaine, mais d'après moi, le meilleur programme est le lundi de 7h30 à 8h30 du soir, au canal 5.

Ma grande soeur Alice adore les romans-feuilletons et les drames tristes. Ma mère n'est pas contente parce qu'elle trouve que ces histoires sont idiotes et immorales. Maman préfère les documentaires, les programmes éducatifs et les nouvelles. Les programmes de maman ne sont pas toujours amusants.

* Au Québec et en France, on dit aussi *une télévision*
** En France, on dit *la télé*. Au Québec, on dit *la télévision* ou *la T.V.*

Papa aussi regarde les nouvelles tous les soirs à 10h30, mais il adore tous les programmes de sport et il regarde parfois des histoires policières. Il aime beaucoup les bons films. Maman aussi.

Le samedi matin, mes parents vont au supermarché, alors je garde ma petite soeur de 10h à midi environ. Nous regardons ensemble les dessins animés.

Le samedi soir, toute la famille regarde le match de hockey au canal 12.

Tous les dimanches, je regarde la télé pendant au moins trois heures. Maman dit que je suis l'esclave de la télé. Est-ce qu'elle a raison?

13	*le* lundi (mardi...)	*tous les* lundis *chaque* lundi	C'est la même chose.

8. D'après toi...
Réponds aux questions. Il n'y a pas de réponses enregistrées.

9. ***Petit sondage: Les types de programmes préférés de la classe*** *Cahier, p. 57*

Dynasty, est-ce que c'est un dessin animé ou un roman-feuilleton?

Many of the terms, such as *drame*, *documentaire*, *film*, *programme éducatif*, *histoires policières*, are English cognates and should be readily understood by students if presented in association with program titles.

Similarly, *supermarché* can be understood easily:

À quel supermarché vont tes parents? Chez Steinberg? au Dominion? au Provigo? au A&P?

After presenting the new vocabulary, play the recorded version of the presentation. Stop the recording after small sections and ask some simple comprehension questions before students refer to their textbooks for recognition reading and further discussion. Afterwards, you may wish to check students' general comprehension of the presentation with more comprehension or quiz-type questions.

Note

The words *télévision* and *téléviseur* are commonly confused in French. Semantically, *le téléviseur* is the actual appliance and *la télévision* is the communications system. Most people, however, use *la télévision*, *la télé*, or *la T.V.* to refer to either the object or the system.

You may have students who, for various reasons, do not own a television nor are allowed to watch one at friends' homes. Do not insist that they do all activities in this section since some would be meaningless for them. If possible, assign similar activities that relate to other pastimes such as reading and sports.

Tableau mural 4-1

Tableau mural 4-2

8. D'après toi ...

Materials *Bande*

Objectives

- to exchange personal information
- to practice the new language elements in the presentation
- to develop listening comprehension and speaking skills

Suggested Procedures

Since these questions call for very personalized answers, stop the tape after each question and let several students answer individually.

As an alternate approach, let small groups of students prepare their responses in an activity centre before discussing the answers with the whole class.

Tapescript

Réponds aux questions. Il n'y a pas de réponses enregistrées.

1. Combien de téléviseurs est-ce que vous avez chez vous?
2. Est-ce que vous avez un téléviseur couleur ou en noir et blanc?
3. Chez vous, qui regarde le plus la télé? Est-ce que c'est toi?
4. Combien de canaux est-ce qu'il y a dans ta ville?
5. Est-ce que tu préfères les programmes de science-fiction ou les programmes policiers?
6. D'après toi, est-ce que les dessins animés sont drôles?
7. D'après toi, est-ce qu'il y a de bons films à la télé chaque semaine?
8. D'après toi, est-ce que la publicité est idiote ou amusante?
9. Est-ce que tu aimes regarder les matches à la télé?
10. D'après toi, est-ce que les programmes éducatifs sont intéressants?

2	Phase B	En avant!

9. *Petit sondage: Les types de programmes préférés de la classe*

Combien d'élèves dans la classe préfèrent:

1. les histoires de science-fiction? _____
2. les romans-feuilletons? _____
3. les drames tristes? _____
4. les documentaires? _____
5. les programmes éducatifs? _____
6. les nouvelles? _____
7. les programmes de sport? _____
8. les histoires policières? _____
9. les dessins animés? _____
10. les programmes de variétés? _____
11. les comédies? _____
12. la publicité? _____

Dans ma classe, le type de programme le plus populaire est _____.

9. *Petit sondage : Les types de programmes préférés de la classe*

Materials *Cahier*, p. 57

Objectives
- to practice further the vocabulary used to categorize various television programs
- to conduct a survey in French
- to practice interpreting surveys

Suggested Procedures
Since the survey asks students for their preference, remind the students to select one type of program only.

Some students tend to select the program that reflects peer preferences. To avoid this problem, conduct the survey by secret ballot rather than orally. You may wish to discuss with the class the importance of anonymity in surveys.

Each student is given an identical piece of paper and asked to write on it, *Moi, je préfère* _____. Students should refer to page 57 of the workbook, and select one of the twelve types of program. Then collect all the papers.

Students should use their workbooks to record the results of the survey. One student might lead the session by drawing a paper and stating, for example, *Une personne préfère les nouvelles.* All students should place a bar ( ) beside #6, *les nouvelles*. The tally system ( ) makes the final counting easier. When all the papers have been read, each student totals the votes and draws personal conclusions concerning class preferences.

The results should be discussed with the whole class to ensure that all students have the same data.

Suggested Follow-up
Students could use the same survey technique to question their parents, sisters, brothers, or teachers. The results could then be compared to the class preferences discovered in this activity.

10. Ton opinion personnelle

Materials *Livre*, p. 55

Pictures of cars, bicycles, famous people and the like for which students can express a preference
T.V. Guide or other program listings, several copies

Objectives
- to exchange opinions
- to introduce and practice *la meilleure/le meilleur*
- to review further how to tell the time
- to develop speaking skills

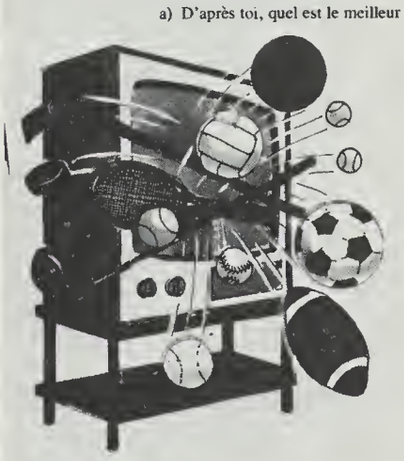
Suggested Procedures
Introduce *la meilleure/le meilleur* in conjunction with known vocabulary and structures. For example:

> *D'après moi, la Ford LTD est une très bonne voiture. La Toyota Tercel aussi est une bonne voiture. Il y a beaucoup de très bonnes voitures. Mais, d'après moi, la Rolls-Royce est la meilleure voiture. D'après toi, (nom), quelle est la meilleure voiture?*

Proceed with similar questions that refer to bicycles, motorcycles, or people, such as *Qui est le meilleur joueur des Alouettes?* Pictures and/or objects would be helpful. Take care to use a few examples with ***la meilleure*** and then some with ***le meilleur*** so that students hear and can distinguish between the use of *la* and *le*. Also, make sure that more than two objects or people are compared in order to convey the proper meaning of *le meilleur* and *la meilleure*.

10. Ton opinion personnelle
Travaille avec un-e partenaire.

a) D'après toi, quel est le meilleur



documentaire
programme de sport
programme de science-fiction
programme éducatif
programme policier
programme de variétés
dessin animé
drame
roman-feuilleton
télé-journal

b) À quelle heure est-ce qu'on peut voir ce programme?
À quel canal?

c) Quelle est la meilleure
comédie ?
publicité

11. D'après toi...
Quels sont les meilleurs programmes de la semaine?
Donne ton opinion. Tu peux utiliser un TV-Hebdo.

D'après moi, { le lundi, / le mardi, / etc. } le programme { le plus drôle, / le plus intéressant, / le plus triste, / le plus idiot, / le plus violent, / le plus sérieux, / etc, } { c'est "Disney's Wonderful World". / etc. }

Ce programme est de... (heure) à... (heure) { du matin / de l'après-midi / du soir } { au canal _____.

To do this activity, the T.V. Guide or newspaper supplements are very useful. Consequently, plan well in advance and make arrangements to have several copies of a television listing available in the classroom. The local newspaper circulation office may be able to supply appropriate material.

You can also ask students to bring in copies of the T.V. Guide or the special television supplements included in weekend newspapers. Most newspapers also include a daily listing of programs that is less thorough than the weekend supplement. You could use these to introduce *le meilleur* and *la meilleure*, and the students could keep them handy for reference in Activity 11.

Students may require supplementary structures to express their personal opinions in the activity. For example:

Je ne regarde jamais les drames.
Je ne connais aucun documentaire.
Je n'ai pas de préférence.
Je ne sais pas.
Je ne regarde jamais la télé; je préfère jouer aux échecs.

Allow sufficient time for practice in pairs, then discuss this activity with the whole class.

11. D'après toi ...

Materials *Livre*, p. 55

Pictures of family members, friends
T.V. Guide or other program listing for each student

Objectives
- to exchange opinions
- to introduce and practice *les meilleurs*, *le plus* with adjectives
- to practice *le* with days of the week to express habit or frequency
- to practice further telling the time, whole and half hours
- to develop speaking skills

Suggested Procedures
To introduce the superlative, refer to pictures of family members or friends:

Voilà mon ami Jim. Il est grand. Il mesure 182 cm.
(Write on the board: Jim — 182 cm)
Voilà mon cousin Peter. Il mesure 175 cm.
(Write on the board: Peter — 175 cm)
Voilà mon frère Bob. Il mesure 185 cm.
(Write on board: Bob — 185 cm)

Then proceed to questions. For example:

Qui est plus grand, Peter ou Bob?
Est-ce que c'est Jim qui est plus grand que Bob ou est-ce que c'est Peter?

10. Ton opinion personnelle
Travaille avec un-e partenaire.

a) D'après toi, quel est le meilleur

documentaire
programme de sport
programme de science-fiction
programme éducatif
programme policier
programme de variétés
dessin animé
drame
roman-feuilleton
télé-journal

b) À quelle heure est-ce qu'on peut voir ce programme?
À quel canal?

c) Quelle est la meilleure
comédie ?
publicité

11. D'après toi...
Quels sont les meilleurs programmes de la semaine?
Donne ton opinion. Tu peux utiliser un TV-Hebdo.

D'après moi, { le lundi, / le mardi, / etc. } le programme { le plus drôle, / le plus intéressant, / le plus triste, / le plus idiot, / le plus violent, / le plus sérieux, / etc. } { c'est "Disney's Wonderful World". / etc. }

Ce programme est de... (heure) à... (heure) { du matin / de l'après-midi / du soir } { au canal _____.

(The short answer, *C'est Jim*, is perfectly acceptable. *C'est Jim qui est plus grand que Bob* is also correct but the amplification is not necessary.)

Qui est le plus grand, Peter, Jim ou Bob?
Qui est le moins grand, Peter, Jim ou Bob?

Centre discussion around familiar adjectives such as *drôle*, *petit*, *amusant*, and *gentil*, then change to a discussion of television programs.

D'après toi (nom), quel programme est le plus idiot à la télé?

To show the use of *le* with days of the week to express habit or frequency, ask questions such as the following:

T: *Est-ce que tu vas à l'école chaque lundi, (nom)?*
S: *Oui (je vais à l'école chaque lundi).*

Write on the board *Je vais à l'école* ***chaque lundi***.

T: *Tu vas à l'école tous les lundis?*
S: *Oui (tous les lundis).*

Write on the board: *Je vais à l'école* ***tous les lundis***.

T: *Alors, le lundi, tu vas toujours à l'école, n'est-ce pas?*
S: *Oui (je vais à l'école le lundi).*

Write on the board: *Je vais à l'école* ***le lundi***.

Then make a diagram on the board similar to the one in *Observation 13* on page 54 of the textbook. Continue with variations of the same question, such as

Et toi, (nom), est-ce que tu vas à l'école le samedi?

Then make reference to activities that usually occur on the same day each week. For example:

(Nom), est-ce que tu as une leçon de musique le vendredi?
D'habitude, est-ce que tes parents vont au supermarché le mercredi? Quel jour est-ce qu'ils vont au supermarché, d'habitude?
Est-ce que ton père joue au golf le dimanche?

Then proceed to questions related to the television theme.

For (a), a T.V. Guide or a listing of television programs is useful because it catalogues the complete range. The following are the three suggested procedures:

1. Put students into groups of seven with each student assigned a specific day for which to select, for example, *le programme le plus drôle* or *le plus triste*.
2. Play it as a round robin activity in which one student makes a statement such as, *Le lundi, le programme le plus drôle, c'est* _____ and then names another student to make the next statement, *Le mardi, le programme le plus drôle, c'est* _____, and so on.
3. Play it in pairs so that students exchange their opinions using various days and adjectives.

For (b), to practice the second statement in the activity, *Ce programme est de* _____ *(heure) à* _____ *(heure)*, present a few models and then have students practice the statement in a game. Divide the class into two teams. A player from each team comes to the front and each is given an identical T.V. Guide or program listing that remains closed until the command *Allez-y* is given.

Make a statement, such as

Le mercredi, quand et où est-ce que je peux voir (le programme) _____*? Allez-y!*

or

Le vendredi, de quelle heure à quelle heure et à quel canal est-ce que je peux voir _____*? Allez-y!*

The first player to find the program in the listings and say *Je l'ai trouvé*, wins one point. This player then has an opportunity to tell the class the time and channel for the program. A correct statement based on the model is worth an additional point.

Note

In many French-speaking countries, height is measured in metres rather than in centimetres. For example, *Jim mesure 1m,82.*

12. Ton expérience personnelle

Materials *Livre*, pp. 56–57

Objectives
- to exchange personal information
- to introduce and practice all forms of the verb REGARDER in the present tense
- to review expressions of frequency
- to develop speaking skills

Suggested Procedures
Students of *Bonjour Canada!* will have had previous oral practice with all forms of an ER verb, for PASSER was introduced in *À vos marques!* Students learned that there are only three oral forms of an ER verb in the present tense and that the *nous* and *vous* forms differ in pronunciation from the form that is common to all the other subjects. Written forms were taught and students practiced writing the verb with reference to the textbook.

The verb REGARDER has occurred in previous activities and students should understand its meaning.

Introduce and practice the questions with the students before assigning this partner activity.

Students must supply the correct form of the verb REGARDER in each question. Answers should reflect their personal experience and use the correct verb form.

The new vocabulary in this activity (such as *chinois*, *grec*, *hébreu*, *ukrainien*) should be readily understood. The adjectival forms could also be practiced with the verbs ÊTRE and PARLER. When using ÊTRE, note that *hébreu* has no feminine form.

After sufficient practice in pairs, the questions should be reviewed by the whole class.

12. Ton expérience personnelle
Utilisez les expressions: *toujours*, *(très) souvent*, *de temps en temps*, *parfois*, *(ne) jamais*. Travaille avec un-e partenaire.

△ = le verbe REGARDER.

▲ Est-ce que tu △ la télévision le lundi?
▲ Est-ce que tu *regardes* la télévision le lundi?
★ Oui, je *regarde* très souvent la télévision le lundi. Et toi?
▲ Moi, je *regarde* toujours la télévision le lundi.

★ Pendant combien de temps est-ce que tu △ la télévision le lundi?
★ Pendant combien de temps est-ce que tu *regardes* la télévision le lundi?
▲ Je *regarde* parfois la télévision pendant une heure et demie. Et toi?
★ Moi, je *regarde* souvent la télévision pendant deux heures.

14 **Regarder**

Je	*regarde*	[r(ə)gard]
Tu	*regardes*	[r(ə)gard]
Elle / Il / On	*regarde*	[r(ə)gard]
Elles / Ils	*regardent*	[r(ə)gard]

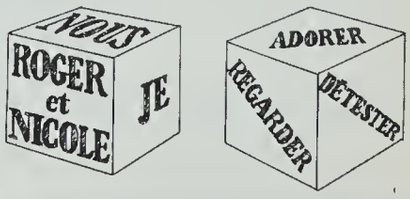
Nous *regardons* — [r(ə)gardɔ̃]
Vous *regardez* — [r(ə)garde]

J'aime *regarder* la télévision.
Ma mère *n'*aime *pas regarder* la télévision.

1. ▲ Est-ce que tu △ la télévision le mercredi?
2. ★ Pendant combien de temps est-ce que tu △ la télévision le mardi?
3. ▲ Quels programmes est-ce que tu △ le jeudi?
4. ★ Est-ce que tes parents △ la télévision le samedi?
5. ▲ Est-ce que tes parents △ des programmes en français (en italien, en ukrainien, en grec, en chinois, en hébreu...)?
6. ★ Est-ce que tes parents et toi vous △ ensemble des programmes?
7. ▲ Pendant combien de temps est-ce que vous △ la télévision?
8. ★ Quels programmes est-ce que vous △ ensemble?
9. ▲ Quel jour est-ce que tu △ le plus la télévision?
10. ★ Est-ce que tu aimes △ la télévision?
11. ▲ Est-ce que tu aimes △ les dessins animés?
12. ★ Pendant combien de temps est-ce que tu △ la télévision le dimanche?

13. ***Sondage: Es-tu l'esclave de la télévision?*** *Cahier, p. 58*

14. ***Jeu: Dé-phrases: Verbes en ER*** *Cahier, p. 59*
Jeu pour deux équipes
- Découpe et colle les deux dés
- Roule les deux dés et fais des phrases complètes.



Mes amis et moi, nous adorons jouer ensemble au baseball.

Points:
- Tu fais une phrase correcte et logique → Tu as 3 points.
- Tu fais une phrase incomplète, mais le verbe est à la forme correcte. → Tu as 1 point.
- La première personne qui a 30 (25, 45...) points gagne!

15. ***Grille-croisée: Verbe REGARDER*** *Cahier, p. 61*

13. *Sondage: Es-tu l'esclave de la télévision?*

Materials *Cahier*, p. 58

Students: record of their television viewing habits over a two to three week period

Objectives
- to introduce and practice *par semaine*
- to stimulate a discussion of the pros and cons of watching television

Suggested Procedures
As a preparation for this activity, ask students to keep a personal record in their workbook of the number of hours spent watching television over a two or three week period. Question them on their findings:

Est-ce que tu regardes la télé le lundi?
Pendant combien de temps est-ce que tu regardes la télé le samedi?
Quel jour est-ce que tu regardes le plus la télé?
Pendant combien d'heures est-ce que tu regardes la télé par semaine?

Then ask them to complete the workbook activity.

Suggested Follow-up
Students could keep a record to determine the time spent on other weekly activities such as reading, sports, helping others, and homework. They could then prepare a master sheet to display the data:

Je lis pendant __h par semaine.
Je fais du sport pendant __h par semaine.

Students could keep a record of their weekly activities under headings chosen by the class. The following format might be appropriate:

	J'ai fait du sport	*J'ai regardé la télé*	*J'ai écouté des disques*	*J'ai aidé mes parents*
lundi				
mardi				
etc.				

Qu'est ce que tu as fait le plus cette semaine?
J'ai _____ pendant __h.

Give each student a form to complete with the required language elements such as the ones shown above, and follow with a discussion about the most popular activities of the week for individuals, the whole class, or both.

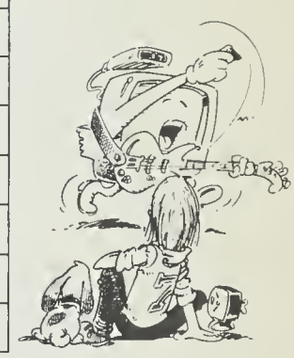
Students may find it enlightening to guess the time spent on each activity before conducting the survey, and then to compare the figures.

Note
The survey shown in the workbook deals with viewing habits rather than the viewing time for one particular week. This explains the form *Je regarde _____ par semaine.* You may wish to introduce expressions such as *en moyenne*, *à peu près*, *en général*, and *le plus souvent* to allow students to express nuances.

To discuss one particular week, introduce forms such as *Cette semaine, lundi, j'ai regardé la T.V. pendant deux heures.* Although the past tense will not be introduced formally until *Étape 3,* the limited forms in this activity, including *j'ai regardé* and *j'ai écouté*, could be introduced for comprehension and repetition only.

13. ***Sondage: Es-tu l'esclave de la télévision?***

	Nombre d'heures
lundi	
mardi	
mercredi	
jeudi	
vendredi	
samedi	
dimanche	
total:	



Je regarde la télévision pendant _____ heures par semaine.

Points
0-8 heures par semaine: *Bravo! Tu n'es pas l'esclave de la télévision!*
9-12 heures par semaine: *C'est bien assez!*
13-15 heures par semaine: *C'est trop!*
16 heures et plus par semaine: *Pauvre esclave!*

14. *Jeu: Dé-phrases: Verbes en ER*

Materials *Livre*, p. 57
Cahier, p. 59

Scissors
Paper glue

Optional: Light cardboard

Objectives
- to review and practice further selected ER verbs
- to develop speaking skills

Suggested Procedures
Students cut out the dice patterns from page 59 of the workbook. For durability, the patterns should be glued to light cardboard before being folded. Allot sufficient time for the preparation of the materials; this could be an activity for small groups.

The game can be played with two teams, in pairs, or in small groups. You may wish to begin by simply having the students practice rolling the dice and saying the correct verb form that corresponds to the subject. In the game *Dé-phrases* students are expected to make complete statements, and points are awarded in the following manner.

Students win three points for a correct, logical sentence and one point for an incomplete sentence in which the verb form is correct. Bonus points may be awarded for a sentence that is funny, complex, or uses unusual words. The first student or team to reach a predetermined number of points is the winner.

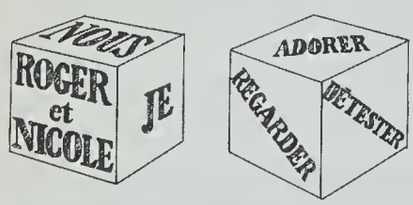
Suggested Follow-up
A new dice could be made to review and practice any other verb that has been fully developed to this point in the ***Tournesol*** series.

1. ▲ Est-ce que tu △ la télévision le mercredi?
2. ★ Pendant combien de temps est-ce que tu △ la télévision le mardi?
3. ▲ Quels programmes est-ce que tu △ le jeudi?
4. ★ Est-ce que tes parents △ la télévision le samedi?
5. ▲ Est-ce que tes parents △ des programmes en français (en italien, en ukrainien, en grec, en chinois, en hébreu...)?
6. ★ Est-ce que tes parents et toi vous △ ensemble des programmes?
7. ▲ Pendant combien de temps est-ce que vous △ la télévision?
8. ★ Quels programmes est-ce que vous △ ensemble?
9. ▲ Quel jour est-ce que tu △ le plus la télévision?
10. ★ Est-ce que tu aimes △ la télévision?
11. ▲ Est-ce que tu aimes △ les dessins animés?
12. ★ Pendant combien de temps est-ce que tu △ la télévision le dimanche?

13. ***Sondage: Es-tu l'esclave de la télévision?*** *Cahier, p. 58*

14. ***Jeu: Dé-phrases: Verbes en ER*** *Cahier, p. 59*

Jeu pour deux équipes
- Découpe et colle les deux dés
- Roule les deux dés et fais des phrases complètes.



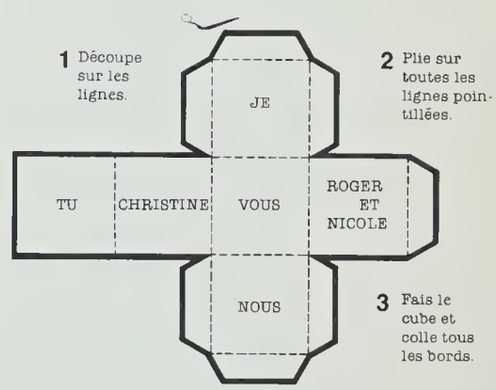
Mes amis et moi, nous adorons jouer ensemble au baseball.

Points:
- Tu fais une phrase correcte et logique. → Tu as 3 points.
- Tu fais une phrase incomplète, mais le verbe est à la forme correcte. → Tu as 1 point.
- La première personne qui a 30 (25, 45...) points gagne!

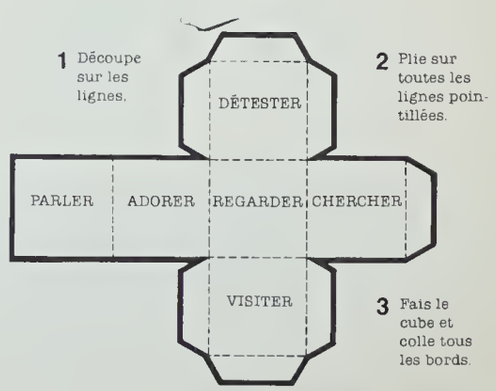
15. ***Grille-croisée: Verbe REGARDER*** *Cahier, p. 61*

14. ***Jeu: Dé-phrases: Verbes en ER***

Comment faire le premier dé . . .



Comment faire le deuxième dé .



14 Jeu: De-Phrases — à découper

15. *Grille-croisée: Verbe REGARDER*

Materials *Cahier*, p. 61

Objectives
- to practice further the verb REGARDER
- to develop the awareness that *je*, *il*, *elle*, *on* have identical verb forms both orally and in writing in the case of ER verbs
- to combine spelling practice with logical thinking

Suggested Procedures
Students identify the five verb forms and then list the possible subject(s) for each.

Very little introduction should be required for this activity. When taking up the activity orally, students should be encouraged to compose complete sentences such as, *Elles regardent les autos devant l'école* and *Nous regardons les avions dans le ciel.*

Encourage students to create more interesting completions than *Je regarde la télé*. In order to promote complex sentences, suggest one word to be used in the completion and ask students to add another part to the sentence. For example:

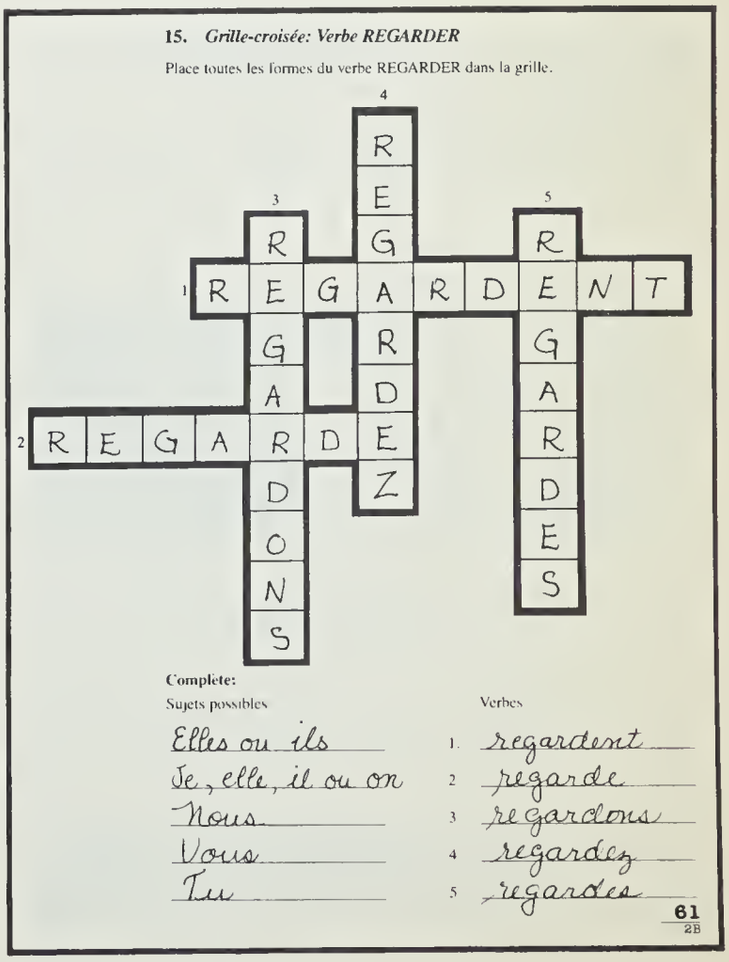
T: *«Elle regarde ...» Finissez la phrase en utilisant le mot* ***oiseau****.*
S: *Elle regarde l'oiseau dans l'arbre.*

You may wish to divide the class into two teams and do the same sentence with different completions. For example:

T: *«Tu regardes ...» Finissez la phrase en utilisant le mot* ***arbre****.*
S: (from Team A) *Tu regardes l'arbre devant l'école.*
S: (from Team B) *Tu regardes l'arbre derrière la maison.*
S: (from Team A) *Tu regardes les arbres derrière la maison.*
S: (from Team B) *Tu regardes le petit arbre près de l'école.*

The game goes on until one team is unable to make a suggestion. The team giving the last statement receives a predetermined number of points.

Suggested Follow-up
Students can make up their own crosswords with another ER verb. They should design alternative patterns and then have their classmates complete the puzzle.


15. ***Grille-croisée: Verbe REGARDER***

Place toutes les formes du verbe REGARDER dans la grille.

Complete:

Sujets possibles	Verbes
Elles ou ils	1. regardent
Je, elle, il ou on	2. regarde
Nous	3. regardons
Vous	4. regardez
Tu	5. regardes

61
2B

Phase C En forme?

A. Jeu: Tic-Tac-Quart : et quart/moins le quart

Materials *Livre*, pp. 58–59
Supports visuels : horloge

Paper for game board
Two sets of five counters each

Objectives
- to introduce and practice the use of *et quart/moins le quart* for telling the time
- to have fun

Suggested Procedures
Before assigning this activity, introduce and briefly practice the new language elements, *et quart* and *moins le quart*. Use the clock provided in the visuals package or any other device, perhaps a digital clock.

You do not need to practice extensively the structures *Il est __h et quart, Il est __h moins le quart.* Note also that *Il est __h 15* and *Il est __h 45* are both common alternatives to *Il est __h et quart* and *Il est __h moins le quart*, so accept both forms.

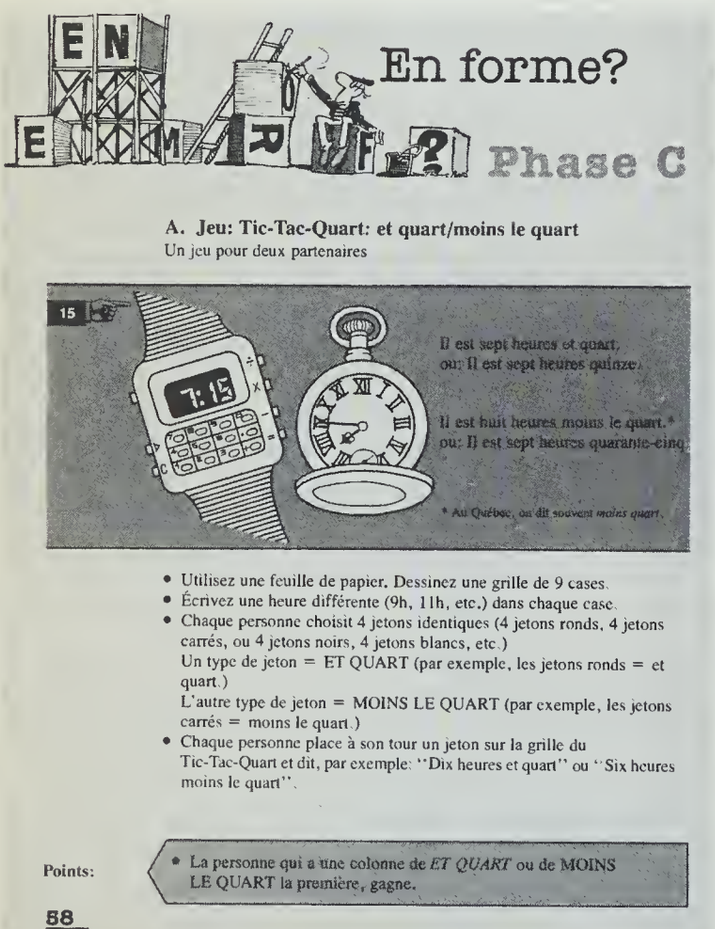
This partner activity is a variation on tic-tac-toe. Two players use the same grid of nine squares. A different hour, such as 9h, 4h, 2h, is written on each square of the grid before the game begins. Two differing sets of 5 counters are needed (for example, round and square, or black and white). One type of counter represents *et quart* and the other represents *moins le quart*. Each player has a set of counters.

Player A makes all statements using *et quart*. For example, this player will say *Il est quatre heures et quart* before placing a counter over *4h* on the grid. Player B makes all statements using *moins le quart* and will say, for example, *Il est deux heures moins le quart* before placing a counter over *2h* on the grid. The first player to have a row of counters arranged vertically, horizontally, or diagonally on the grid is the winner.

The use of counters is intended to encourage the students to practice *et quart* and *moins le quart*. A more complex variation would be to have students write each time on a blank grid. For example, a student might write *10h15* but say *dix heures et quart* (rather than *dix heures quinze*, which may be the tendency). In this case there would be no need for counters or the pre-labelling of each square on the grid.

As suggested in the models, do not insist that the students begin their sentences with *Il est* every time. It is cumbersome in a game and is infrequently used in everyday speech. To a question such as *Quelle heure as-tu?* or *Quelle heure est-il?* a perfectly correct answer is *Six heures et demie*, or *Sept heures cinq.*

Note
In Canada *moins quart* is used more frequently than *moins le quart*.



B. Combien y'en a-t-il?

Materials *Livre*, p. 60

Objectives
- to introduce the words *minute* and *seconde*
- to review the relationship between the various units of time
- to review simple mathematical operations needed in the measurement of time

Suggested Procedures
This activity can be done by the whole class, or by students working in pairs or groups. When using sample questions before assigning the activity, practice both the question formats *Est-ce qu'il y a* and *Y a-t-il*.

As a preparation for Activity C, you could also introduce the expressions *Est-ce qu'il faut* and *Faut-il*. For example, after saying *Combien de secondes y a-t-il dans une minute?* you could rephrase the question, asking *Il faut combien de secondes pour faire une minute?* or *Combien de secondes faut-il pour faire une minute?* Remember that these forms are used in the recorded questions of Activity C and are intended for comprehension only.

C. *Heures, minutes et secondes*

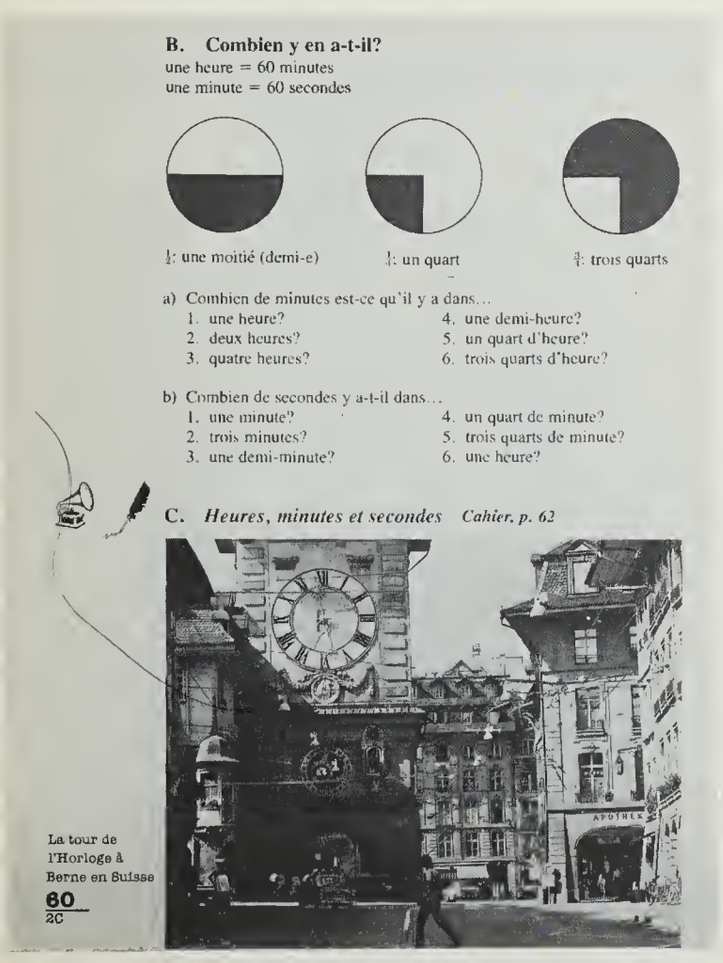
Materials *Cahier*, p. 62
Bande

Objectives
- to practice converting from one unit of time to another
- to develop listening comprehension
- to introduce *il faut* and *faut-il* for comprehension only

Suggested Procedures
Students should have few problems understanding *il faut* and *faut-il* as the context makes these expressions clear. Obviously, the challenge is further reduced if these forms have been introduced in Activity B.

Tapescript
Écoute et coche la bonne réponse.

1. Combien de minutes faut-il pour faire une heure?
   ☐vingt minutes ☐soixante minutes ☐quarante minutes
2. Il faut combien de secondes pour faire une minute?
   ☐soixante secondes ☐trente secondes ☐une seconde
3. Combien de minutes faut-il pour faire un quart d'heure?
   ☐quarante-cinq minutes ☐quinze minutes ☐quatre minutes



B. Combien y en a-t-il?
une heure = 60 minutes
une minute = 60 secondes

½: une moitié (demi-e) ¼: un quart ¾: trois quarts

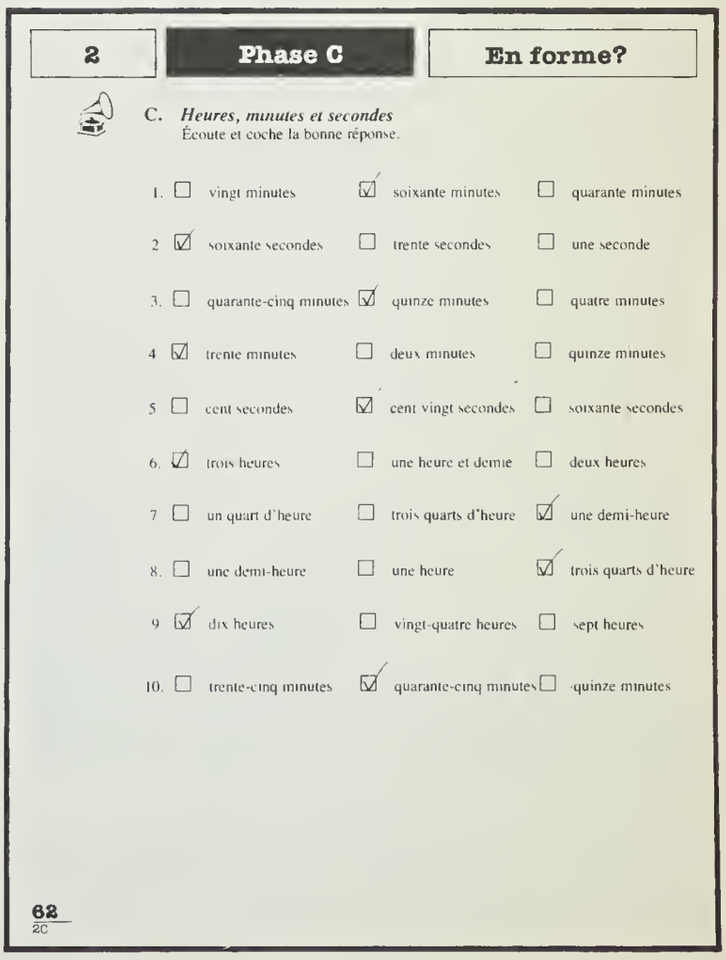
a) Combien de minutes est-ce qu'il y a dans...
1. une heure?
2. deux heures?
3. quatre heures?
4. une demi-heure?
5. un quart d'heure?
6. trois quarts d'heure?

b) Combien de secondes y a-t-il dans...
1. une minute?
2. trois minutes?
3. une demi-minute?
4. un quart de minute?
5. trois quarts de minute?
6. une heure?

C. *Heures, minutes et secondes* *Cahier, p. 62*

La tour de l'Horloge à Berne en Suisse

60
2C



2 | **Phase C** | **En forme?**

C. *Heures, minutes et secondes*
Écoute et coche la bonne réponse.

1.	☐ vingt minutes	☑ soixante minutes	☐ quarante minutes
2	☑ soixante secondes	☐ trente secondes	☐ une seconde
3.	☐ quarante-cinq minutes	☑ quinze minutes	☐ quatre minutes
4	☑ trente minutes	☐ deux minutes	☐ quinze minutes
5	☐ cent secondes	☑ cent vingt secondes	☐ soixante secondes
6.	☑ trois heures	☐ une heure et demie	☐ deux heures
7	☐ un quart d'heure	☐ trois quarts d'heure	☑ une demi-heure
8.	☐ une demi-heure	☐ une heure	☑ trois quarts d'heure
9	☑ dix heures	☐ vingt-quatre heures	☐ sept heures
10.	☐ trente-cinq minutes	☑ quarante-cinq minutes	☐ quinze minutes

62
2C

4. Une demi-heure, c'est combien de minutes?
   ☐trente minutes ☐deux minutes ☐quinze minutes
5. Pour faire deux minutes, il faut combien de secondes?
   ☐cent secondes ☐cent vingt secondes ☐soixante secondes
6. Cent quatre-vingts minutes, c'est combien d'heures?
   ☐trois heures ☐une heure et demie ☐deux heures
7. Trente minutes, cela fait combien d'heures?
   ☐un quart d'heure ☐trois-quarts d'heure ☐une demi-heure
8. Quarante-cinq minutes, ça fait combien d'heures?
   ☐une demi-heure ☐une heure ☐trois-quarts d'heure
9. Six cents minutes, c'est combien d'heures?
   ☐dix heures ☐vingt-quatre heures ☐sept heures
10. Il faut combien de minutes pour faire trois quarts d'heure?
    ☐trente-cinq minutes ☐quarante-cinq minutes ☐quinze minutes

Phase C En avant!

Présentation

Materials *Livre*, pp. 61–62
Bande

Flashcards showing digital time 9:45 10:12
Classroom objects such as pens, rulers

Suggested Procedures
This presentation provides a context for telling the precise time. In the activities that follow, students practice all forms used for telling the time as well as some of the many possible ways of asking the time. All necessary linguistic forms are found in Observations 16 and 17 that follow the presentation.

Questions used for asking the time could also serve to introduce the correct use of *tu* (informal) and *vous* (formal). For example:

T: *(Nom 1), tu demandes l'heure à une dame. Tu dis «Quelle heure avez-vous, madame?» ou «Vous avez l'heure madame?»*
On emploie ***vous*** *pour parler à une dame, un monsieur. Vous êtes formel. On emploie* ***tu*** *pour parler à un enfant, un animal. On emploie* ***tu*** *quand on parle à une membre de la famille, à un ami, ou à une amie.*
(Nom 2), tu demandes l'heure à une dame ou à un monsieur. Qu'est-ce que tu lui dis?
S: *S'il vous plaît, monsieur, est-ce que vous avez l'heure?*
T: *(Nom 3), tu demandes l'heure à (nom), ou à ta soeur. Qu'est-ce que tu lui dis?*
S: *Quelle heure as-tu?*

To practice asking the time, you could play a round robin game, using flashcards that give various times in digital form. Divide students into groups of five, give each a card, and tell them to ask questions of each other as follows. Emphasize that they must not repeat the question format that has just been used. For example:

Tim: *Tu as l'heure, Doug?*
Doug: *Sept heures moins dix. Quelle heure est-il, Debbie?*
Debbie: *Neuf heures dix. Quelle heure as tu, Trevor?*
and so on.

To introduce *elle est à toi*, which is also featured in the presentation, go to several students and ask for their pen, workbook, ruler, or another possession. On the way back to the front of the room, pretend that you trip over something, and drop everything. Act confused and ask questions such as the following:

T: *Ce stylo, à qui est-il? Il est à toi, (nom 1).*
S: *Oui, il est à moi.*
or
Non, il est à (nom 2).

You may also practice the forms *à lui, à elle, à nous, à vous, à eux, à elles*. Some of these forms were introduced and practiced in *Parlons chiffres* and *À vos marques! Nous* and *vous* as indirect objects have not been presented, but they should be easy to understand and use.

Note
It is common for French Canadians to say *s'il vous plaît* in all cases, even with *tu*. For example, *Quelle heure as-tu, s'il vous plaît?*

16. Jeu de l'horloge

Materials *Livre*, p. 64

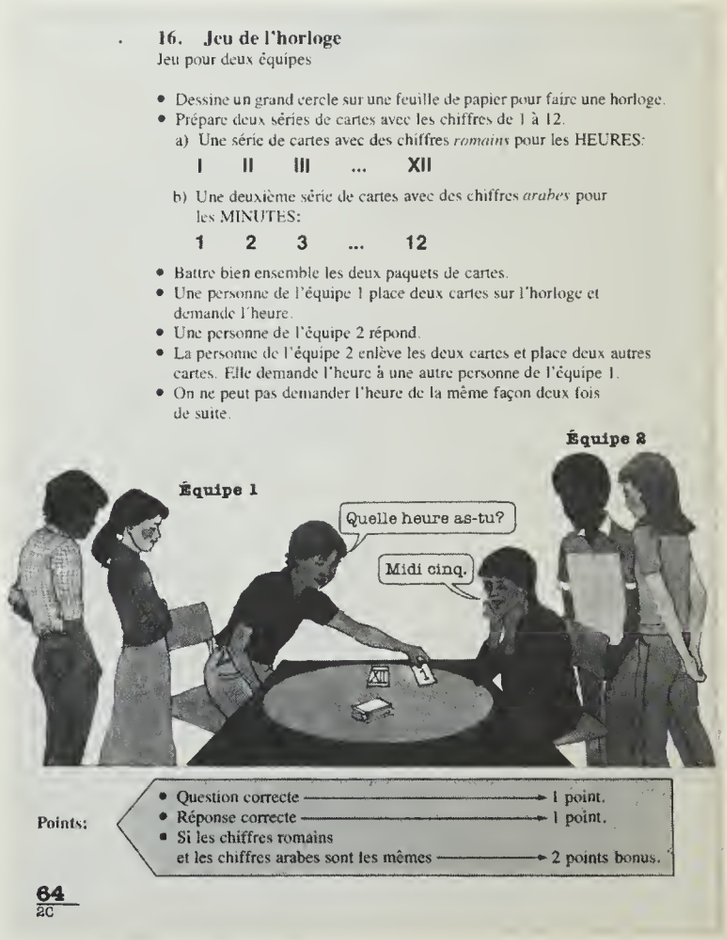
A large circle drawn on paper or cardboard
A set of 12 cards featuring Roman numerals from I to XII
A set of 12 cards featuring Arabic numerals from 1 to 12

Objectives
—to practice telling the time, all forms
—to review the Roman numerals from I to XII

Suggested Procedures
This game can be played with a partner or in small groups. Students must vary their questions for asking the time while playing the game.

The two sets of cards are placed face down in the centre of the circle. A student from Team A turns up one card from the set with Roman numerals and places it at the appropriate place on the circle (for example, XII where the 12 would normally be written, V on the 5). This student then turns up a card from the set with Arabic numerals, places it at the appropriate place on the circle and asks a student from Team B, *Quelle heure est-il?* The student wins one point for asking the time correctly. A student from Team B answers, and receives one point for a correct answer. The two cards are set aside and two new cards are turned up and correctly positioned by another student from Team B. This student must ask the time in a different manner from that used by the student from Team A. The game continues.

If the Roman numeral and the Arabic numeral happen to correspond, the team that tells the time wins two bonus points.



16. Jeu de l'horloge
Jeu pour deux équipes

- Dessine un grand cercle sur une feuille de papier pour faire une horloge.
- Prépare deux séries de cartes avec les chiffres de 1 à 12.
  a) Une série de cartes avec des chiffres *romains* pour les HEURES:
  I II III ... XII
  b) Une deuxième série de cartes avec des chiffres *arabes* pour les MINUTES:
  1 2 3 ... 12
- Battre bien ensemble les deux paquets de cartes.
- Une personne de l'équipe 1 place deux cartes sur l'horloge et demande l'heure.
- Une personne de l'équipe 2 répond.
- La personne de l'équipe 2 enlève les deux cartes et place deux autres cartes. Elle demande l'heure à une autre personne de l'équipe 1.
- On ne peut pas demander l'heure de la même façon deux fois de suite.

Points:
- Question correcte → 1 point.
- Réponse correcte → 1 point.
- Si les chiffres romains et les chiffres arabes sont les mêmes → 2 points bonus.

17. *Devinette : À quelle heure se couche Nicolas?*

Materials *Cahier*, p. 63

Objectives
- to practice further telling the time, all forms
- to practice spelling selected numbers, *midi*

Suggested Procedures
These are the same as for Activity E on page 49 of the workbook. See the teaching notes on page 83 of the Teacher's Guide.

18. L'heure, s'il vous plaît!

Materials *Livre*, p. 65
Bande

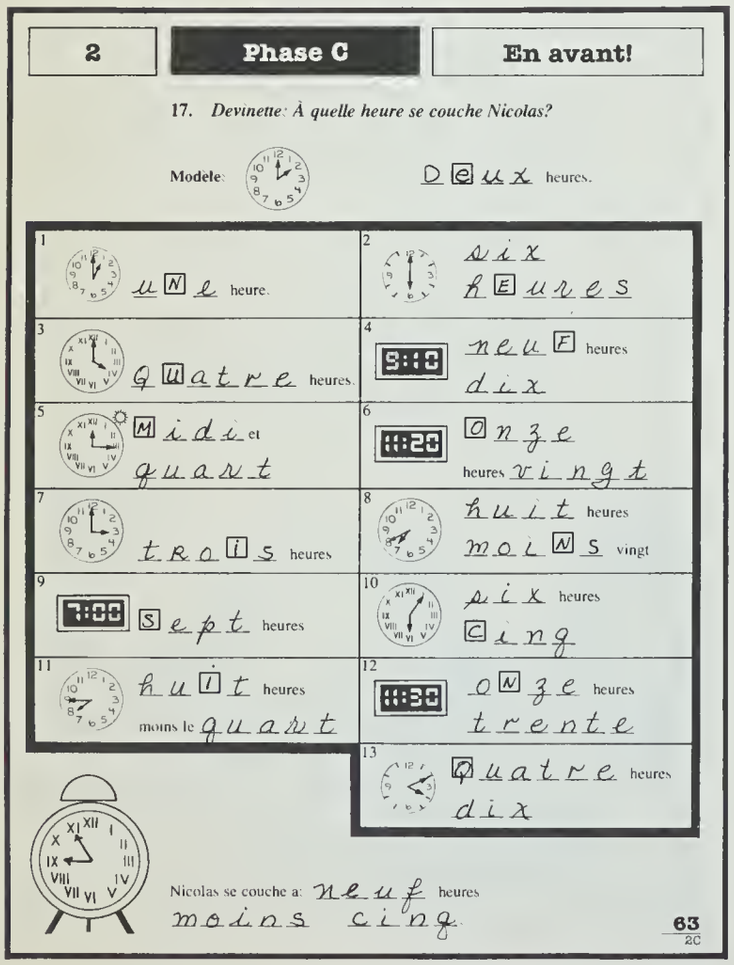
Objectives
- to practice further telling the time, all forms
- to develop listening comprehension
- to develop speaking skills

Suggested Procedures
This activity requires accuracy in listening since the form of the answer will depend on the question asked.

Tapescript
Écoute bien chaque question, puis réponds à la question. Répète la réponse enregistrée.

Modèle: Est-ce que vous avez l'heure, s'il vous plaît?
—Oui, il est onze heures vingt.

1. Est-ce qu'il est deux heures?
   —Oui, il est deux heures.
2. Il est six heures et demie, n'est-ce pas?
   —Oui, il est six heures et demie.
3. Est-ce qu'il est sept heures moins le quart?
   —Non, il est sept heures *et* quart.
4. Quelle heure est-il?
   —Il est neuf heures vingt-cinq.
5. Est-ce qu'il est dix heures cinq?
   —Non, il est dix heures *moins* cinq.
6. Il est une heure moins le quart, n'est-ce pas?
   —Oui, il est une heure moins le quart.



7. Tu as l'heure, s'il te plaît?
   —Oui, il est six heures.
8. Est-ce qu'il est cinq heures et quart?
   —Non, il est cinq heures *et demie*.
9. Est-ce que tu sais l'heure?
   —Oui, il est huit heures vingt-cinq.
10. Il est quelle heure?
    —Il est quatre heures moins cinq.
11. Est-ce qu'il est minuit et quart?
    —Non, il est *midi moins le quart*.
12. Vous avez l'heure, s'il vous plaît?
    —Oui, il est minuit dix.

19. Comptine

Materials *Livre*, pp. 66–67.

Objectives
- to develop creativity
- to develop a feel for rhyme in French
- to have fun

Suggested Procedures
Students of *Bonjour Canada!* developed simple rhymes in *Autour de moi*. The many songs in the program have exposed students to various rhyming patterns. You can either draw on past experiences as an introduction to this activity, or create games and activities that draw attention to rhyming words.

After using this well-known *rhyme* for reading and listening, encourage students to supply alternative answers to the questions asked. A list of suggestions is given in the textbook and students must select answers that rhyme. Encourage students to create their own answers.

19. Comptine:

▲ Quelle heure est-il?
★ Six heures moins le quart.
▲ Qui vous l'a dit?
★ Monsieur Edgar.
▲ Où est-il?
★ Au bazar.
▲ Qu'est-ce qu'il fait?
★ Des cigares.
▲ Pour qui?
★ Pour sa femme.
▲ Qui est sa femme?
★ C'est vous, Madame.

Une belle horloge à Queenston, près des chutes du Niagara

Qu'est-ce qu'elle fait?
—Des scooters

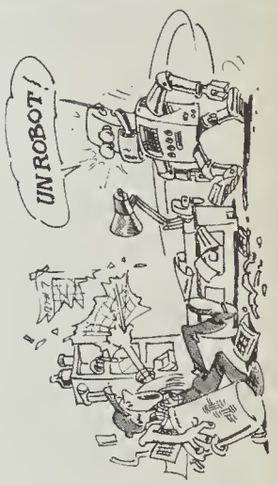
Et maintenant, fais tes propres comptines. Tu gardes les questions et tu changes les réponses.

Modèle:
★ Quelle heure est-il?
▲ Midi moins le quart.
★ Qui vous l'a dit?
▲ Le gros Richard.
Etc.

(Voir les suggestions à la page 67 de ton livre.)

Suggestions pour comptine

Quelle heure est-il?	Qui vous l'a dit?	Où est-il? Où est-elle?	Qu'est-ce qu'il fait? Qu'est-ce qu'elle fait?	Pour qui?	Qui est...?
Une heure moins le quart.	Roger Lafleur.	À North Bay.	Des autos.	Pour Lucien.	C'est son cousin.
Il est dix heures.	Mimi Bouchard.	À Granby.	Des fauteuils.	Pour Zozo.	C'est un poisson
Trois heures et demie.	Ma grande soeur.	Au Lac Labiche.	Une cathédrale.	Pour Camille.	C'est le docteur.
Il est minuit.	Le petit Richard.	À Calgary.	Des crayons.	Pour Caroline.	C'est un chat.
Il est deux heures.	Adèle Hardy.	À Saint-Jean.	Des chèques.	Pour Pierre.	C'est une souris.
Huit heures et quart.	Roland Allard.	À Toronto.	Des mobylettes.	Pour Sophie.	C'est un vendeur
Cinq heures moins le quart.	La gentille Annie.	À Longueuil	Des fusées.	Pour Nathalie.	C'est son grand-père.
Il est midi.	Le gros docteur.	À Québec.	Des cadrans.	Pour Sacha	C'est une dame.
Il est six heures.	Madame la nuit.	À Flin Flon.	Une école.	Pour Clermont.	C'est son amie.
Quatre heures et demie.	Michel Lessard.	À Victoria.	Des bicyclettes.	Pour Alan.	C'est un oiseau.
Deux heures et quart.	La grosse Sophie.	À Sault-Sainte-Marie.	Des caniches.	Pour Robert.	C'est notre chien.
Sept heures et demie.	Mon grand ami.	À Montréal.	Des souris	Pour Lafleur.	C'est sa cousine.
Etc.	Etc.	À Trois-Pistoles.	Une cafétéria	Pour sa soeur.	C'est son frère
		Etc.	Des maisons.	Etc.	C'est sa fille
			Du ski.		Etc.
			Etc.		



104/2C

Chanson: Bonsoir

Materials *Bande*

Objectives
- to have fun
- to learn a campfire song that is well known in France and Canada

Suggested Procedures
Since the words of this song are not in the textbook, you may wish to duplicate and distribute them. The song, however, is short and simple, so not all classes will need copies of the lyrics.

Tapescript
Bonsoir, bonsoir.
La brume monte du sol,
On entend le rossignol.
La brume monte du sol,
On entend le rossignol
Bonsoir, bonsoir.

Étape 3: Une journée dans la vie de Nathalie

Introduction

This *étape* includes four scenes about a student named Nathalie. We follow her as she wakes up in the morning *(Scène I)*, as she arrives at school *(Scène II)*, as she goes home for lunch *(Scène III)*, and as she sits down at the supper table with her family *(Scène IV)*. These activities lead to discussions of a few topics such as food and sports.

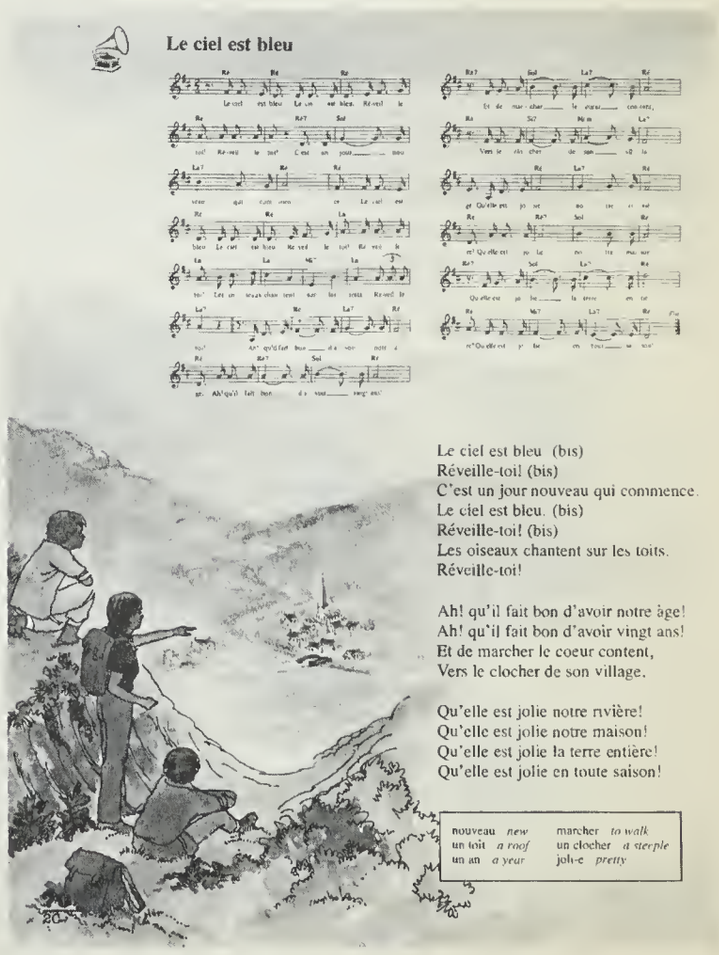
Chanson: Le ciel est bleu

Materials *Livre*, p. 70
Bande

Objectives
- to learn a song that is well-known by French Canadians and in France
- to have fun

Suggested Procedures
This is a marching song and quite popular in summer camps. It may be easier to learn after Activity A, but it could also lead up to that activity.

You could introduce and practice *Quel âge as-tu? J'ai _____ ans*, as this structure occurs in the chorus.



Phase A En forme?

A. Jeu: Jean dit

Materials *Livre*, pp. 71–72

Flashcards depicting various actions, as shown on page 72 of the textbook

Objectives

- to introduce and practice selected verbs that refer to habitual daily activities (except for *dormir* and *prendre une douche*, all are reflexive)
- to practice the *vous* form of the imperative of selected reflexive verbs, of *prendre*, and *dormir*
- to facilitate comprehension by associating the verbs with actions
- to have fun

Suggested Procedures

Give some thought beforehand to simple actions that may be used to dramatize clearly each of the commands of the game. Give special attention to *Couchez-vous!* and *Dormez!* as these verbs might be confused easily. The simplified diagrams on page 72 of the textbook will help you.

Practice the actions before playing the game itself. For example, you might begin by saying, *Je me lève. Toute la classe —levez-vous!* It is not important that the form used to introduce these verbs is not *il* or *elle* as in the textbook. Students should have no problem seeing the relationship in meaning between *je me* and *il/elle se* since they were introduced to *je m'appelle* and *elle s'appelle* in *Autour de moi*. At this point the various forms are intended for comprehension only. The only form intended for production is the *vous* form of the imperative. Production of other forms will be practiced later on in this *étape*.

The procedures for this game are the same as for Simon Says. Unless a command is introduced by *Jean dit*, the students must ignore it. For example:

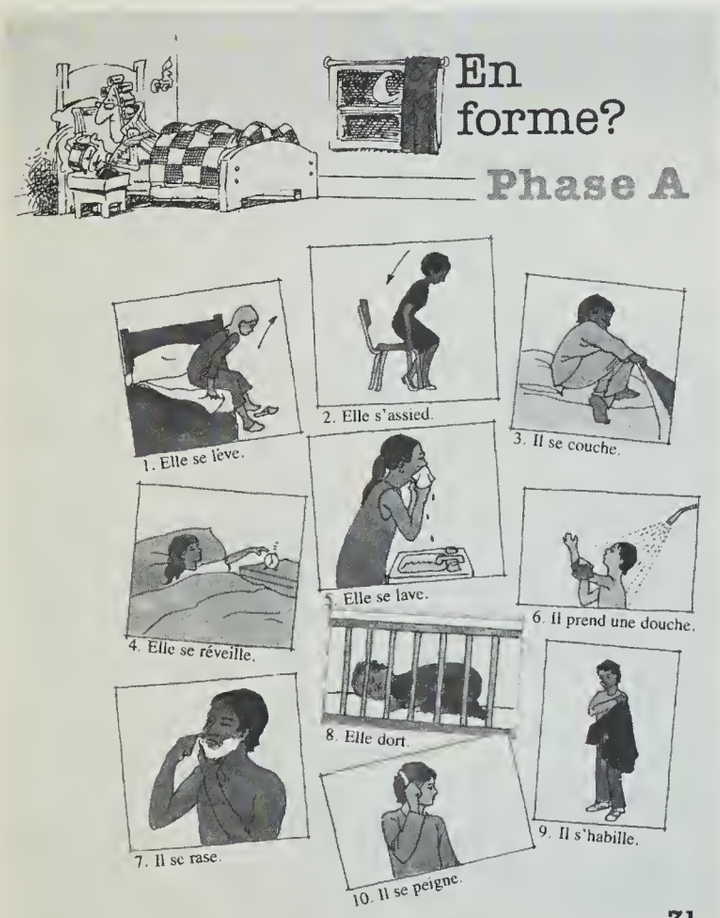
Levez-vous! (The students should not respond.)
Jean dit: «Levez-vous!» (The students must stand up.)

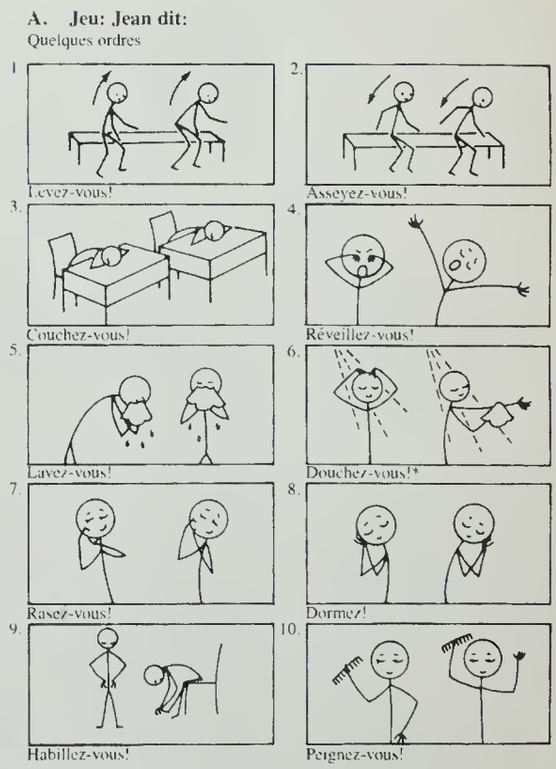
Assume the role of leader at the beginning, but assign students to the task as soon as possible.

Flashcards that depict each verb, such as those shown on page 72, may help students to lead effectively. Shuffle the cards to ensure that commands do not follow the sequence in the textbook.

Note

Both *prendre une douche* and *se doucher* are correct, although *prendre une douche* is more frequently used. Students should be introduced to both expressions for comprehension. However, you may wish to emphasize one expression or the other for production.





B. *De l'ordre, s'il vous plaît! Cahier, pp. 66-67*

C. *L'heure solitaire Cahier, p. 68*

* On dit aussi: *Prenez une douche!*

B. *De l'ordre, s'il vous plaît!*

Materials *Cahier*, pp. 66–67

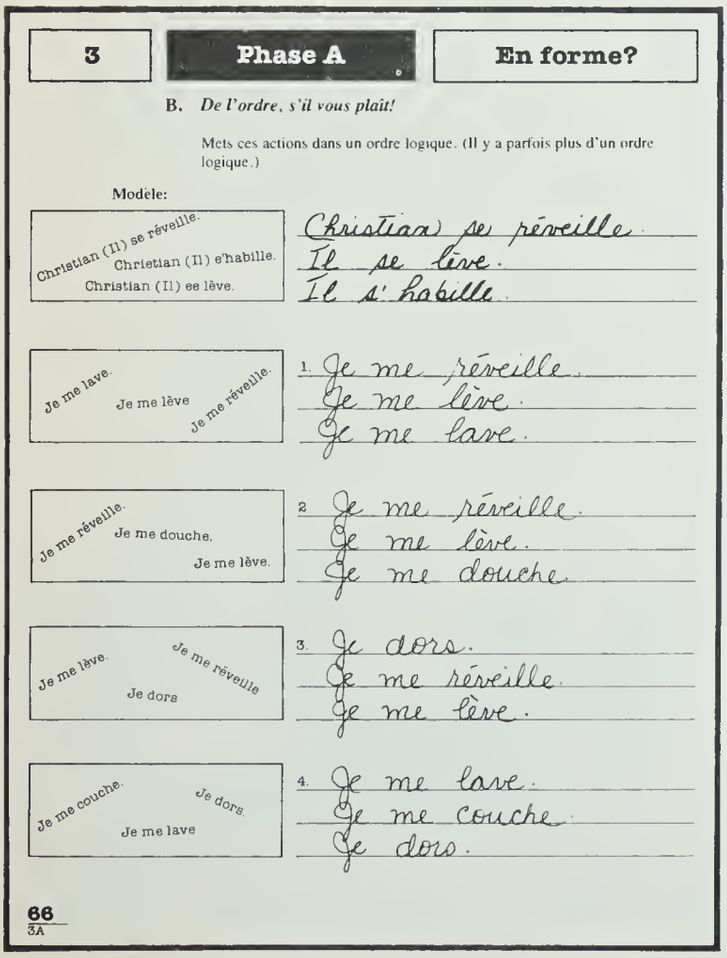
The flashcards prepared for A

Objectives
- to introduce and practice the *je, il, elle* forms of the verbs met in Activity A
- to develop writing skills through meaningful transcription
- to develop logical thinking and reasoning

Suggested Procedures
To initiate the ideas of ordering events logically, distribute three flashcards (used in Activity A) to three students. The students must place themselves in a logical order from left to right facing the class, and then state what they are doing in the same order.

In the written activity, students should realize that for #5, 6, 8 and 10 they use the name or the pronoun depending on the sequence chosen (as indicated in the model).

There may be more than one logical order for the sequence of actions. All logical sequences should be accepted.



3 | Phase A | En forme?

B. *De l'ordre, s'il vous plaît!*

Mets ces actions dans un ordre logique. (Il y a parfois plus d'un ordre logique.)

Modèle:

Christian (Il) se réveille. / Chrietian (Il) e'habille. / Christian (Il) ee lève.

Christian (Il) se réveille.
Il se lève.
Il s'habille.

Je me lave. / Je me lève / Je me réveille.

1. Je me réveille.
Je me lève.
Je me lave.

Je me réveille. / Je me douche. / Je me lève.

2. Je me réveille.
Je me lève.
Je me douche.

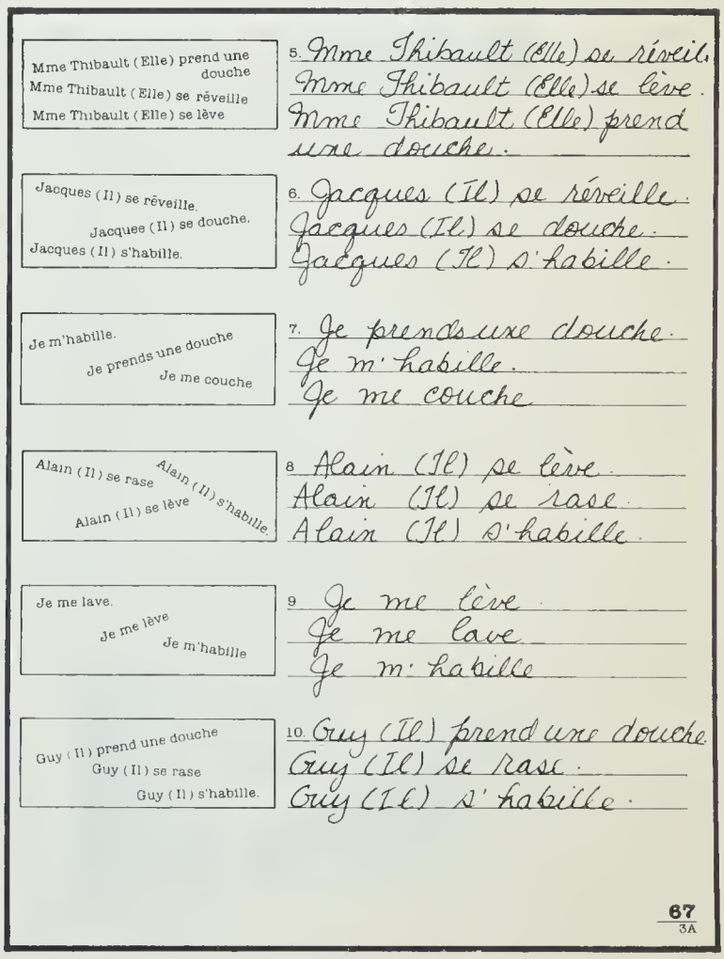
Je me lève. / Je me réveille / Je dors

3. Je dors.
Je me réveille.
Je me lève.

Je me couche. / Je dors. / Je me lave

4. Je me lave.
Je me couche.
Je dors.

66
3A



Mme Thibault (Elle) prend une douche / Mme Thibault (Elle) se réveille / Mme Thibault (Elle) se lève

5. Mme Thibault (Elle) se réveille.
Mme Thibault (Elle) se lève.
Mme Thibault (Elle) prend une douche.

Jacques (Il) se réveille. / Jacques (Il) se douche. / Jacques (Il) s'habille.

6. Jacques (Il) se réveille.
Jacques (Il) se douche.
Jacques (Il) s'habille.

Je m'habille. / Je prends une douche / Je me couche

7. Je prends une douche.
Je m'habille.
Je me couche

Alain (Il) se rase / Alain (Il) s'habille. / Alain (Il) se lève

8. Alain (Il) se lève.
Alain (Il) se rase.
Alain (Il) s'habille.

Je me lave. / Je me lève / Je m'habille

9. Je me lève.
Je me lave.
Je m'habille

Guy (Il) prend une douche / Guy (Il) se rase / Guy (Il) s'habille.

10. Guy (Il) prend une douche.
Guy (Il) se rase.
Guy (Il) s'habille.

67
3A

108/3A

C. *L'heure solitaire*

Materials *Cahier*, p. 68

Objectives
- to review telling the time
- to develop observation skills
- to develop writing skills
- to have fun

Suggested Procedures
This is an easy activity that can be assigned without much preparation to individual students, groups, or the whole class.

Phase A En avant!

Présentation

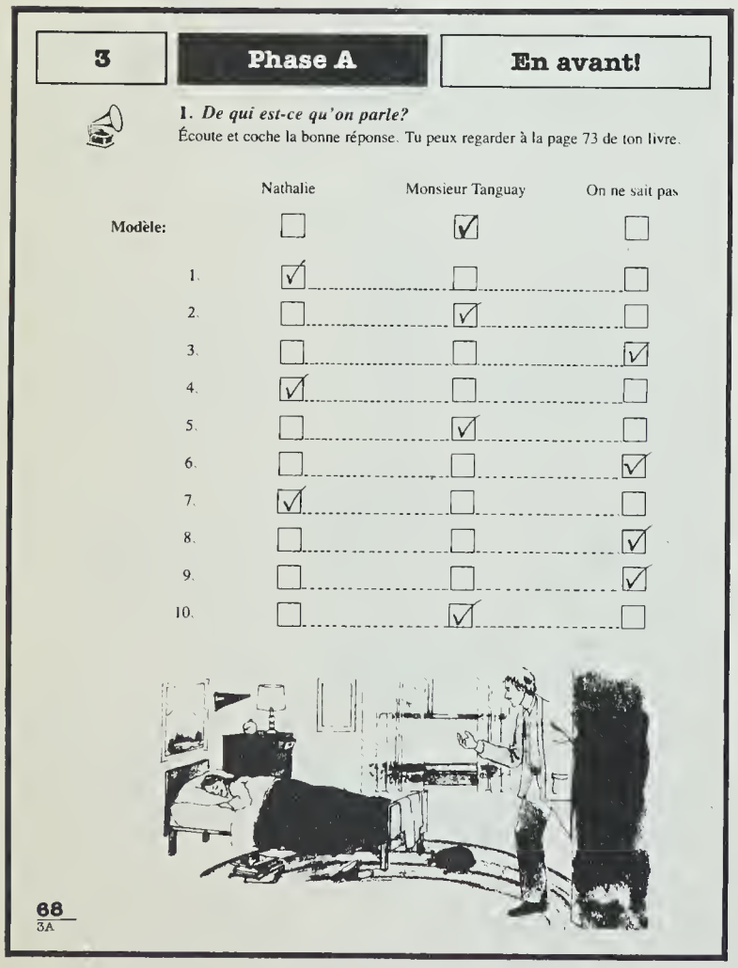
Materials *Livre*, p. 73
Supports visuels : tableau mural 5-1

Props for dramatizing the dialogue—alarm, razor, clothes for Monsieur Tanguay

Suggested Procedures
In the *En forme?* activities, students were introduced to the *vous* form of the imperative. Note that in this scene, in accordance with common language use, the *tu* form is used between members of the same family.

To practice this form, create some activities similar to those in Activity A. For example, demonstrate the commands and then ask students to practice them in sequence. For example, Student A gives an order to Student B, Student B executes it, and gives a different order to Student C, and so on.

To dramatize the presentation and make it come to life, all you need is the help of a student (who has been suitably coached) and a few props such as an alarm clock, a razor, and some clothes. You would play the role of the father. After your production, allow all the students to listen to the recorded version of the dialogue.



3 | Phase A | En avant!

1. *De qui est-ce qu'on parle?*
Écoute et coche la bonne réponse. Tu peux regarder à la page 73 de ton livre.

	Nathalie	Monsieur Tanguay	On ne sait pas
Modèle:	☐	☑	☐
1.	☑	☐	☐
2.	☐	☑	☐
3.	☐	☐	☑
4.	☑	☐	☐
5.	☐	☑	☐
6.	☐	☐	☑
7.	☑	☐	☐
8.	☐	☐	☑
9.	☐	☐	☑
10.	☐	☑	☐

68
3A

En avant!

Scène I

À la maison

Monsieur Tanguay dort. Tout à coup, le réveil sonne. Monsieur Tanguay se réveille et se lève. Il est sept heures dix. Monsieur Tanguay se lève tôt tous les jours. Il se rase, il se lave et s'habille...

Une demi-heure plus tard, Monsieur Tanguay réveille Nathalie.

Monsieur Tanguay: Bonjour, Nathalie! Allons, réveille-toi. Il est tard.
Nathalie: Je veux dormir, Papa...
Monsieur Tanguay: Allez, réveille-toi, paresseuse!
Nathalie: Je ne suis pas paresseuse. J'ai sommeil. Laisse-moi dormir!...

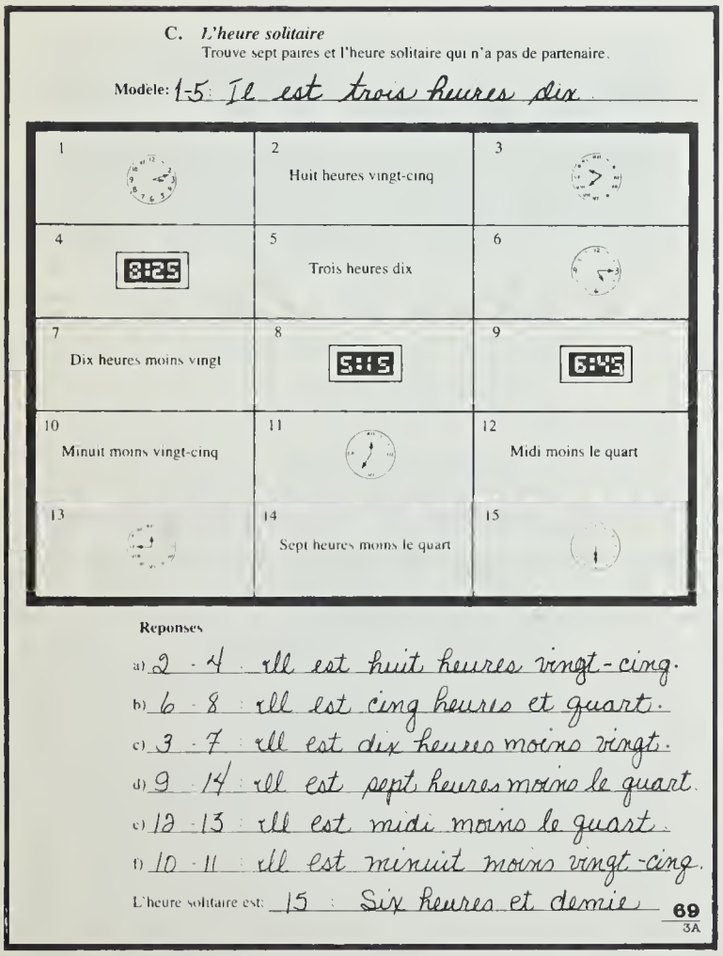
1. *De qui est-ce qu'on parle?* *Cahier, p. 69*

73
3A

Encourage students to act out the scene again. Invite variations from the textbook with regard to script and characters. For example: mother wakes up son or big brother wakes up little sister.

Note
Both the forms *allons* and *allez* are used by Monsieur Tanguay. They are very common and have the same meaning.

Tableau mural 5-1



C. *L'heure solitaire*
Trouve sept paires et l'heure solitaire qui n'a pas de partenaire.

Modèle: 1-5: Il est trois heures dix.

1	2 Huit heures vingt-cinq	3
4 8:25	5 Trois heures dix	6
7 Dix heures moins vingt	8 5:15	9 6:45
10 Minuit moins vingt-cinq	11	12 Midi moins le quart
13	14 Sept heures moins le quart	15

Reponses
a) 2 - 4 : Il est huit heures vingt-cinq.
b) 6 - 8 : Il est cinq heures et quart.
c) 3 - 7 : Il est dix heures moins vingt.
d) 9 - 14 : Il est sept heures moins le quart.
e) 12 - 13 : Il est midi moins le quart.
f) 10 - 11 : Il est minuit moins vingt-cinq.
L'heure solitaire est: 15 : Six heures et demie

69
3A

1. *De qui est-ce qu'on parle?*

Materials *Cahier*, p. 69
Bande

Objectives
- to confirm understanding of *Scene 1*
- to develop listening comprehension
- to develop the students' ability to infer information that is not given explicitly

Suggested Procedures
Allow a few minutes for silent reading of *Scène 1* before playing the recording of the first activity so that students can refresh their memory. You may also ask a few comprehension questions beforehand that require students to deduce information. For example:

Est-ce que Monsieur Tanguay est paresseux, d'après toi?
(Answer: *Non.*)

Est-ce que Nathalie habite avec son papa et sa maman?
(Answer: *On ne sait pas.* No information has yet been given concerning Nathalie's mother.)

À quelle heure est-ce que Monsieur Tanguay réveille Nathalie?
(Answer: *À huit heures moins vingt.*)

Allow students to refer to the textbook; open textbooks give students a greater sense of security. Also, this activity is not a test of memory but of understanding and deductive reasoning.

Be prepared to accept variations in the answers, provided the students can defend their point of view. For example, for #1 a student may check *On ne sait pas*, arguing that Monsieur Tanguay, too, likes to sleep but he gets up because he has to. Do not accept answers that are not well argued.

Tapescript
Écoute et coche la bonne réponse.
Tu peux regarder à la page 73 de ton livre.

Modèle: Cette personne se lève à sept heures dix.
La réponse est: Monsieur Tanguay.

1. Cette personne aime dormir.
2. Cette personne n'est pas paresseuse.
3. Cette personne se lève à huit heures.
4. Cette personne a sommeil.
5. Cette personne se lève tôt.
6. Cette personne se réveille à huit heures moins cinq.
7. Cette personne ne se lève pas vite.
8. Cette personne a trois enfants.
9. Cette personne n'aime pas son père.
10. Cette personne a une fille.

2. Bande dessinée

Materials *Livre*, p. 74
Bande

Objectives
- to develop reading comprehension
- to introduce *la grève*

Suggested Procedures
This is intended to be a simple activity that students can enjoy individually. No questions are supplied in the textbook. However, depending on the time available, you could try the following:

1. Have various students read the roles with appropriate expression and intonation. Follow up with general comprehension questions.
2. Have students dramatize the cartoon in pairs.
3. Allow students to create their own comic strips on the same theme or any other theme of their choice.

3. D'après toi, est-ce que c'est tôt ou tard?

Materials *Livre*, p. 75
Bande

Objectives
- to introduce and practice *tôt* and *tard*
- to show the relativity of value judgments
- to encourage students to make personal judgments
- to review selected reflexive verbs from the presentation
- to develop listening comprehension

Suggested Procedures
Before attempting this activity, present *tôt* and *tard* by drawing a diagram on the blackboard similar to Observation 18 on page 75.

To provide oral practice, devise a game. For example, divide the class into two teams. Student A from Team 1 makes a statement, *Il est six heures*, and then asks Student B from Team 2, *Quelle heure est-il quinze minutes plus tard?* Student B responds, *Il est six heures et quart* and then asks Student C from Team 1, *Quelle heure est-il vingt minutes plut tôt?*

You can also provide oral practice in a round robin game.

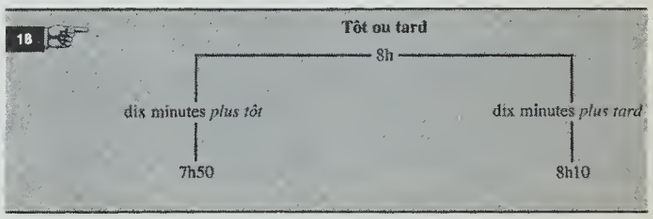
The recorded questions call for answers that involve opinions rather than facts. Consequently, there are no recorded answers. Be prepared to accept various answers, provided students can defend their point of view.

Encourage students to use different forms to express opinions, such as *d'après moi, je crois que, je pense que, je suis sûr-e que.*

2. Bande dessinée

Vive la grève!

Il est sept heures et quart. Dring!... Le réveil sonne.



3. D'après toi, est-ce que c'est tôt ou tard?
Réponds aux questions. Il n'y a pas de réponses enregistrées.

Jean est petit. Il se couche à dix heures du soir.
Est-ce qu'il se couche tôt?
—Non, je crois qu'il se couche tard.
ou: — Oui, je crois qu'il se couche assez tôt.
Etc.

4. Ton expérience personnelle
Travaille avec un-e partenaire. L'élève qui répond demande toujours à l'autre. "Et toi?", "Et chez vous?", etc.

1. À quelle heure est-ce que le réveil sonne chez vous?
2. Est-ce que tu te réveilles tôt le samedi?
3. Est-ce que tu te réveilles tôt le dimanche?
4. Est-ce que tu aimes dormir le matin?
5. Est-ce que tu aimes dormir le soir?
6. Est-ce que tu es paresseux-paresseuse le matin?
7. Est-ce que tu es paresseux-paresseuse le soir?
8. D'habitude, est-ce que tu te couches tôt?
9. Les fins de semaine, est-ce que tu te couches tard?
10. Est-ce que tu as sommeil le matin?
11. Est-ce que tu as sommeil à l'école?
12. Est-ce que tu dors beaucoup les fins de semaine?

Tapescript
Réponds aux questions. Il n'y a pas de réponses enregistrées.

Modèle: Jean est petit. Il se couche à six heures du soir.
Est-ce qu'il se couche tôt?
—Non, je crois qu'il se couche tard.
ou: —Oui, je crois qu'il se couche assez tôt.
Etc.

1. Madame Gagnon se couche à neuf heures et demie du soir. Est-ce qu'elle se couche tôt?
2. Jacqueline se réveille tous les jours à six heures et quart du matin. Est-ce qu'elle se réveille tard?
3. Le soleil se couche aujourd'hui à quatre heures vingt-six. Est-ce qu'il se couche tôt?
4. Le père de Daniel se couche à cinq heures du matin. Il se réveille à midi. Est-ce qu'il se réveille tard?
5. Le bébé de Madame Bourassa se réveille chaque jour à deux heures du matin. Est-ce qu'il se réveille tôt?
6. Brenda se réveille à cinq heures de l'après-midi pour aller au travail à sept heures du soir. Elle habite très loin de son travail. Est-ce qu'elle se réveille tard?
7. Le soleil se lève aujourd'hui à cinq heures du matin. Est-ce qu'il se lève tôt?
8. Tous les soirs, Madame Thomas et sa soeur se couchent à onze heures et demie du soir. Est-ce qu'elles se couchent tard?
9. Micheline doit être à l'école à neuf heures moins le quart. Elle habite tout près de l'école. Elle se réveille à neuf heures moins dix. Est-ce qu'elle se lève tard?
10. C'est samedi. Il n'y a pas de travail et il n'y a pas d'école demain. Martin et son père se couchent à trois heures du matin. Est-ce qu'ils se couchent tôt?

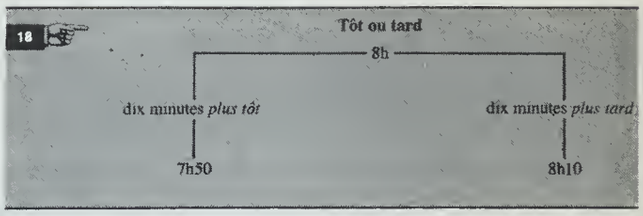
4. Ton expérience personnelle

Materials *Livre*, p. 75

Objectives
- to exchange personal information and opinions
- to practice selected language elements introduced in the presentation

Suggested Procedures
In this partner activity the student who answers should always add *et toi?* or *et chez vous?* These formulas prompt an exchange of information for each question.

Note
La fin de semaine is commonly used in Canada while in France the more common expression is *le weekend*.



3. D'après toi, est-ce que c'est tôt ou tard?
Réponds aux questions. Il n'y a pas de réponses enregistrées.

Jean est petit. Il se couche à dix heures du soir.
Est-ce qu'il se couche tôt?
—Non, je crois qu'il se couche tard.
ou: — Oui, je crois qu'il se couche assez tôt.
Etc.

4. Ton expérience personnelle
Travaille avec un-e partenaire. L'élève qui répond demande toujours à l'autre. "Et toi?", "Et chez vous?", etc.

1. À quelle heure est-ce que le réveil sonne chez vous?
2. Est-ce que tu te réveilles tôt le samedi?
3. Est-ce que tu te réveilles tôt le dimanche?
4. Est-ce que tu aimes dormir le matin?
5. Est-ce que tu aimes dormir le soir?
6. Est-ce que tu es paresseux-paresseuse le matin?
7. Est-ce que tu es paresseux-paresseuse le soir?
8. D'habitude, est-ce que tu te couches tôt?
9. Les fins de semaine, est-ce que tu te couches tard?
10. Est-ce que tu as sommeil le matin?
11. Est-ce que tu as sommeil à l'école?
12. Est-ce que tu dors beaucoup les fins de semaine?

Phase B En forme?

Chanson: La cloche du vieux manoir

Materials *Livre*, p. 77
Bande

Objectives
- to introduce *la cloche*
- to introduce a well-known French folksong
- to have fun

Suggested Procedures
This well-known song is usually sung as a round for three groups. The second and third groups each start when the preceding group begins the second line.

You could introduce *vieille/vieux* with examples such as the following:

un vieux manoir, une vieille maison
un vieux château, une vieille cloche

Vieille/vieux could be contrasted with either *jeune* or *moderne*, depending on the contexts selected.

The photographs on page 76 of the textbook help to distinguish between *cloche* and *clocher*.

A. À la bonne heure!

Materials *Livre*, p. 78

Objectives
- to introduce and practice *en retard, en avance, à l'heure*
- to develop logical thinking

Suggested Procedures
To introduce *à l'heure, en avance*, and *en retard*, draw a simple line diagram on the chalkboard, and use the terms appropriately. For example:

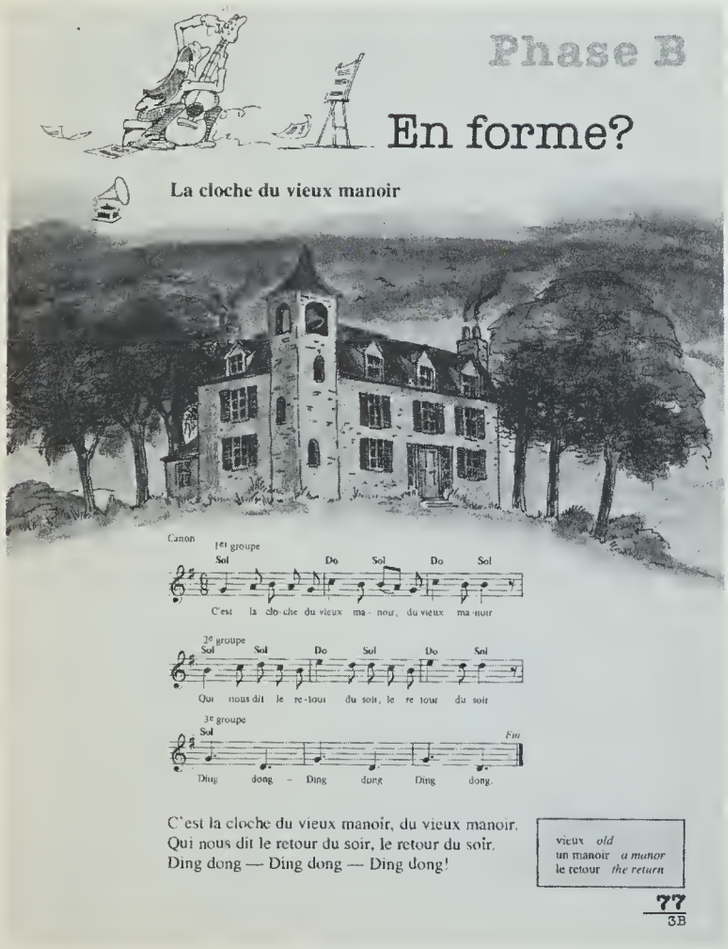
La cloche sonne à 9h.

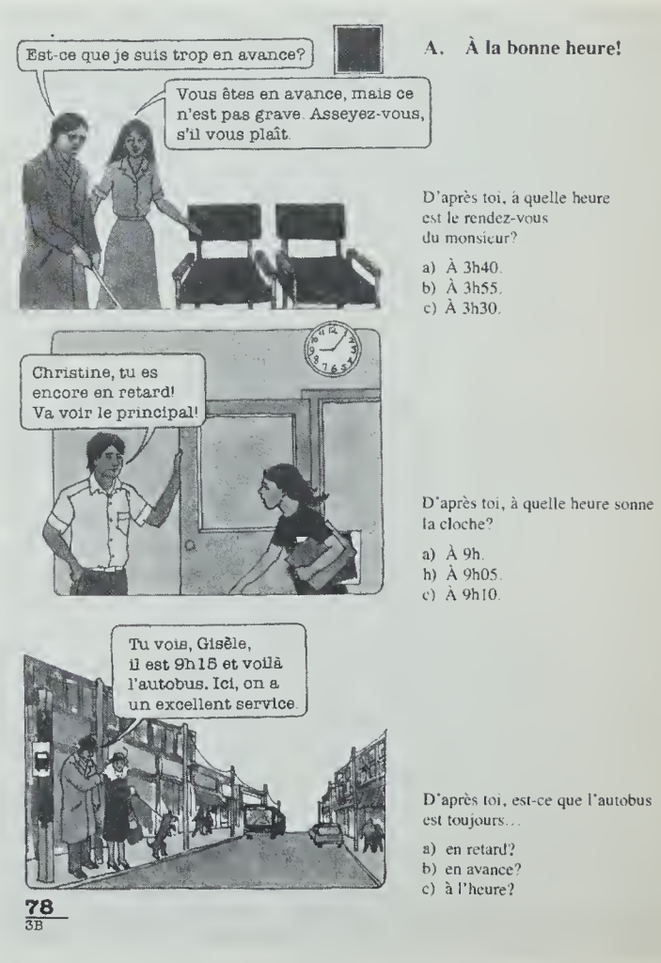
J'arrive à 8h15 8h30 8h45 9h 9h15 9h30 9h45
Je suis *en avance* *à l'heure* *en retard*

Moi, j'arrive toujours vers 8h30. Je suis ***en avance****. Madame (nom d'un professeur) arrive vers 8h40. Elle aussi est* ***en avance****.*
(Nom d'un étudiant) arrive à 9h10. Il est ***en retard****. Et toi, (nom), à quelle heure est-ce tu arrives à l'école? D'habitude, est-ce que tu es en retard, à l'heure, ou en avance?*
Quand tu vas au cinéma, est-ce que d'habitude tu arrives à l'heure?

Then have students work out the answers to the three problems on page 78 of the textbook.

Suggested Follow-up
Create more examples of the same type or have students create them and challenge the rest of the class.





Note
If the song *«La cloche du vieux manoir»* has not been introduced before this activity you could refer to page 76 of the textbook to clarify the meaning of *la cloche*.

The first exchange conveys the proper use of *rendez-vous* which means "appointment" in French.

You may wish to draw the students' attention to the play on words in the title *«À la bonne heure!»* which means "Good! That's the spirit!" as well as "at the right time" or "on time."

B. Ton expérience personnelle

Materials *Livre*, p. 79

Objectives
- to practice *en retard*, *en avance*, and *à l'heure*
- to exchange personal information and opinions

Suggested Procedures
A teacher-centred approach is well suited to this activity since most of the questions lend themselves to personal answers and the exchange of opinion.

B. Ton expérience personnelle

1. Est-ce que tu es souvent en retard?
2. Qui, dans ta classe, est souvent en retard?
3. Est-ce que tu arrives toujours à l'heure à l'école?
4. Qui, dans ta classe, est souvent en avance?
5. Est-ce que ton père arrive toujours à l'heure au travail? Et ta mère?
6. Et toi, est-ce que tu es souvent en avance?
7. Est-ce que les programmes de télé commencent toujours à l'heure?
8. Est-ce que les programmes à la radio commencent souvent en retard?
9. D'après toi, au Canada, qu'est-ce qui est plus souvent à l'heure, les avions, les trains ou les autobus?
10. Est-ce que tu penses que les autobus sont toujours en retard?
11. D'après toi, est-ce que les trains sont souvent en avance?
12. Est-ce que tu penses que c'est bien d'être toujours en avance?

C. Comment ça va?

Materials *Livre*, pp. 80–81

Flashcards: see suggested games below

Objectives
- to introduce and practice common expressions concerning health
- to develop speaking skills

Suggested Procedures
To introduce and practice parts of the body, either use the song *«Alouette»* (not provided in *Ça tourne!* but well-known and easily available) or play a game of *«Jean dit»* (see explanation of the game given on page 106 of the *Teacher's Guide*).

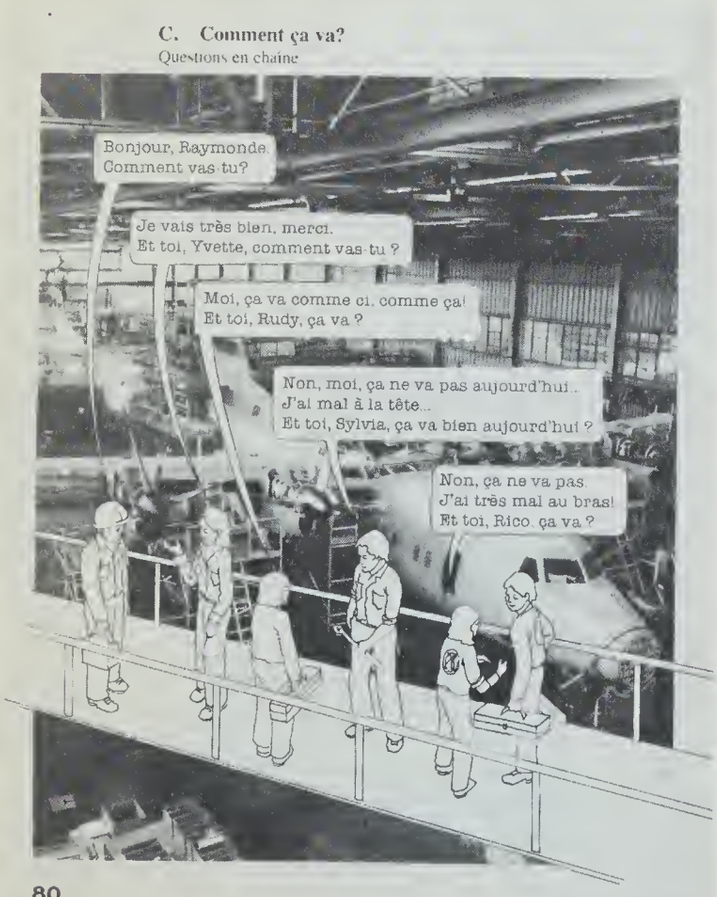
To introduce and practice the expressions shown on page 81 of the textbook, use actions to convey their meaning. Try some of the following activities:

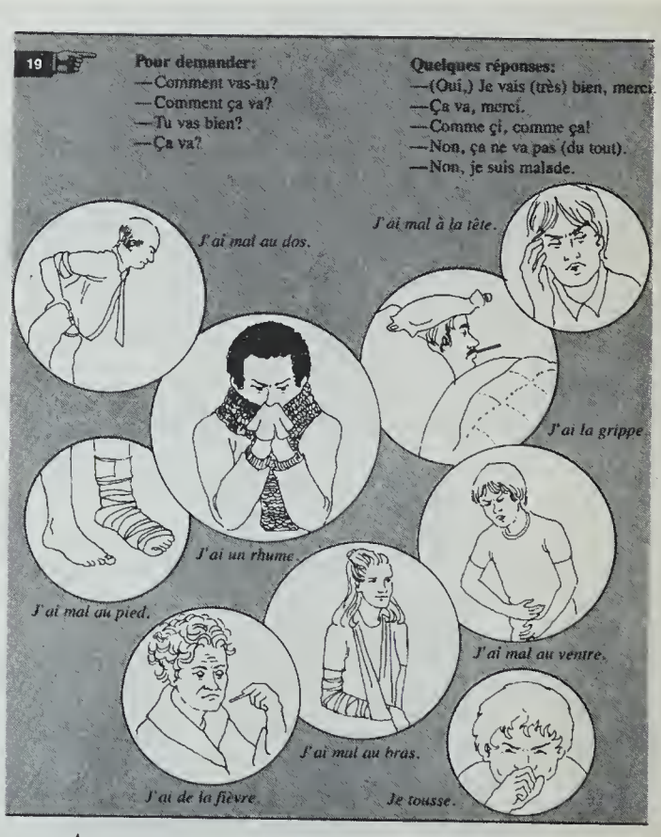
1. Have the students play a round robin game as shown on page 80 of the textbook.
2. Play the game *Qu'est-ce que j'ai?* Prepare nine small cards with illustrations only similar to the ones shown on page 81. Place them face down on a desk. A student draws a card, looks at it without showing anyone, and says, *Ça ne va pas aujourd'hui. Qu'est-ce que j'ai?* The others try to guess by saying, for example, *Tu as mal au bras* or *Tu as de la fièvre.* For all wrong guesses, the student who has drawn the card says, *Non, je n'ai pas mal au bras* or *Non, je n'ai pas de fièvre.* (*De la fièvre* or *un rhume* instead of *de fièvre* or *de rhume* would be acceptable in this case.) When the right answer is given the student shows the card to the class for proof and says, *Oui, j'ai mal au pied* (or whatever the answer may be).

   The student who guesses correctly wins one point regardless of the form of the answer, and two additional points if the answer is linguistically correct.

   This game can be played by two teams that alternate guesses, or it can be played by the whole class. The team or individual who gets a determined number of points first, wins.
3. Play the game *Le meilleur conseil.* In addition to the flashcards described for *Qu'est-ce que j'ai?*, prepare ten flashcards that say the following:

   1) *Prends deux aspirines et couche-toi!*
   2) *Achète beaucoup de Kleenex!*
   3) *Prends du sirop!*
   4) *Prends deux Alka-Seltzer (du Bromo Seltzer, etc)!*
   5) *Fais beaucoup d'exercices!*
   6) *N'écoute pas de musique «Heavy Metal»!*
   7) *Attention! N'écris pas!*
   8) *Attention! Ne fais pas de jogging!*
   9) *Reste à la maison! Ne va pas à l'école!*
   10) *Va chez le docteur!*





D. *Laby-phrases* *Cahier, pp. 70-71*

Shuffle the cards and give five face down to each of two students. Appoint a leader—either yourself or a student. The leader picks up one of the cards prepared for the game *Qu'est-ce que j'ai?* and says, *Aïe, aïe, aïe! J'ai mal au pied* or *Oh là là! J'ai de la fièvre.* The two students look at their respective cards, select the one that has *le meilleur conseil*, and put it face down in front of them. The leader then asks, *Quel conseil est-ce vous me donnez?* The students read their advice. The leader accepts all appropriate answers and collects those cards. For example, #8, 1, 9, and 10 are appropriate for *J'ai mal au pied*; #2 and #4 are clearly unacceptable. A student who does not have a card with appropriate advice must pass. The student who uses up the entire set of cards first wins.

This game can be played with two teams instead of two students.

4. Play *Le solitaire.* Distribute the 19 cards prepared for both the preceding games to 19 students. At a given signal the students must look at their card and try to locate the student with their match as quickly as possible. Each matching pair must say out loud what they have—for example *J'ai un rhume* and *Achète beaucoup de Kleenex*—to prove that they do have a matching pair of cards and are entitled to stay in the game. The cards are collected, shuffled, and redistributed. The student without a match drops out of the game and is replaced by a student who has not played yet, until all students have had a chance to play.

Note

The list of expressions can be expanded or modified to suit individuals in the class. In all subsequent exchanges, encourage students to express their real state of health rather than to give the socially polite response, *Je vais très bien merci. Et vous?*

D. *Laby-phrases*

Materials *Cahier*, pp. 70–71

Objectives

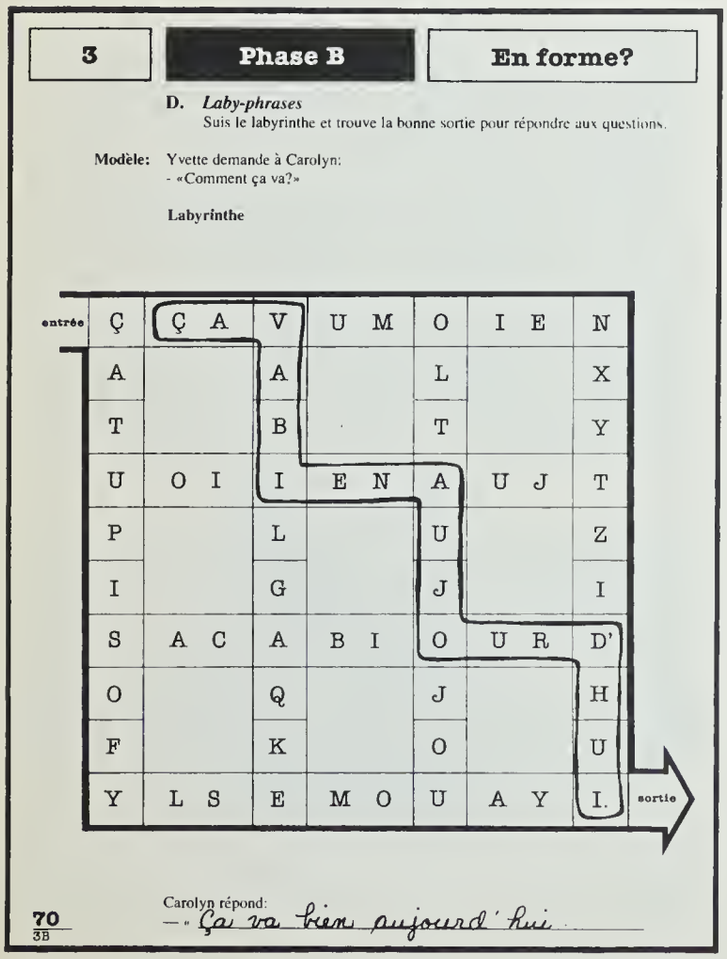
- to practice selected expressions introduced in Activity C
- to develop problem-solving techniques
- to practice meaningful transcription
- to have fun

Suggested Procedures

If necessary, use the model to explain to students that they must look for a sequence of letters that forms a complete sentence and answers the question asked. Since no spaces are provided between words, students must identify the individual words before transcribing them on the lines provided. Students should also notice that to select letters they must move down or to the right. The final letter of the sentence always precedes the word *sortie*.

Suggested Follow-up

Encourage students to make up their own *Laby-phrases* to be solved by other students in the class.



3 | Phase B | En forme?

D. *Laby-phrases*
Suis le labyrinthe et trouve la bonne sortie pour répondre aux questions.

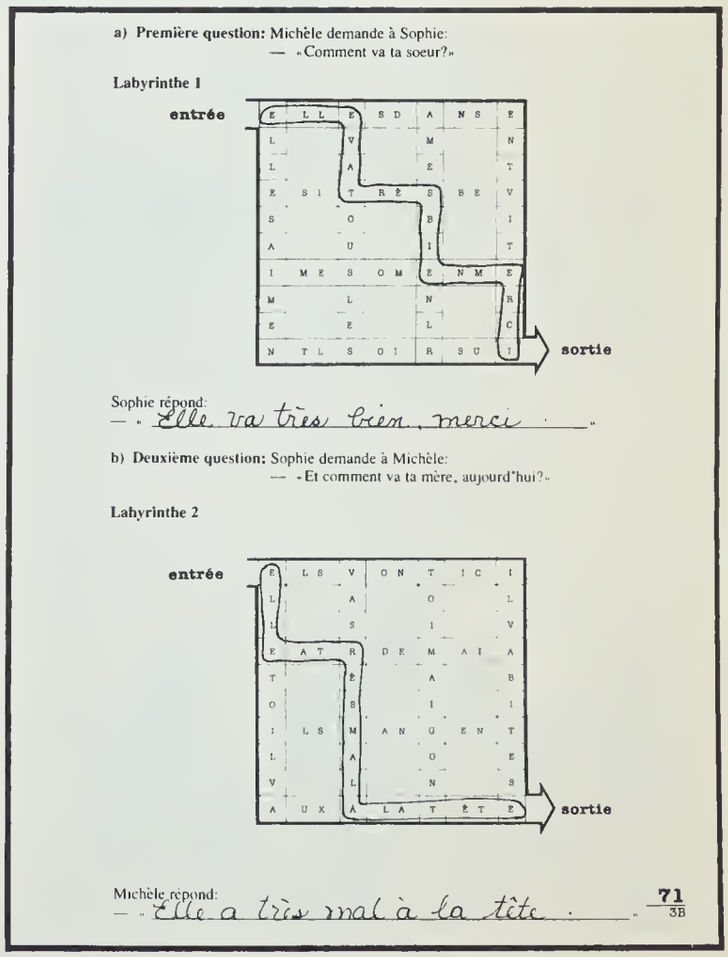
Modèle: Yvette demande à Carolyn:
- «Comment ça va?»

Labyrinthe

entrée	Ç	Ç A	V	U M	O	I E	N	
	A		A		L		X	
	T		B		T		Y	
	U	O I	I	E N	A	U J	T	
	P		L		U		Z	
	I		G		J		I	
	S	A C	A	B I	O	U R	D'	
	O		Q		J		H	
	F		K		O		U	
	Y	L S	E	M O	U	A Y	I.	sortie

Carolyn répond:
— «Ça va bien aujourd'hui.»

70 3B



a) **Première question:** Michèle demande à Sophie:
— «Comment va ta soeur?»

Labyrinthe 1

entrée — sortie

Sophie répond:
— «Elle va très bien, merci.»

b) **Deuxième question:** Sophie demande à Michèle:
— «Et comment va ta mère, aujourd'hui?»

Labyrinthe 2

entrée — sortie

Michèle répond:
— «Elle a très mal à la tête.»

71 3B

E. Comment viens-tu à l'école?

Materials *Livre*, pp. 82–83

Objectives
- to introduce and practice the *je* and *tu* forms of VENIR
- to practice the use of *à* and *en* with various means of transportation
- to exchange personal information

Suggested Procedures
Using gestures and simple commands, explain the difference in meaning between *va* and *viens*. The illustration at the top of page 82 can also be used for this purpose.

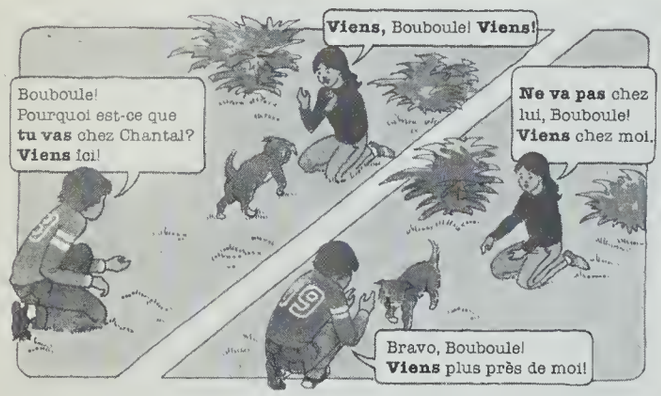
Review various means of transportation if necessary and practice the correct use of *à* and *en* by asking questions that provide the language elements needed in the answer. For example:

Moi, je viens à l'école en auto. Levez le main ceux qui viennent à l'école en auto.
(Nom), tu viens en auto? Avec qui est-ce que tu viens en auto?
Et toi, (nom), est-ce que tu viens à pied ou en autobus?

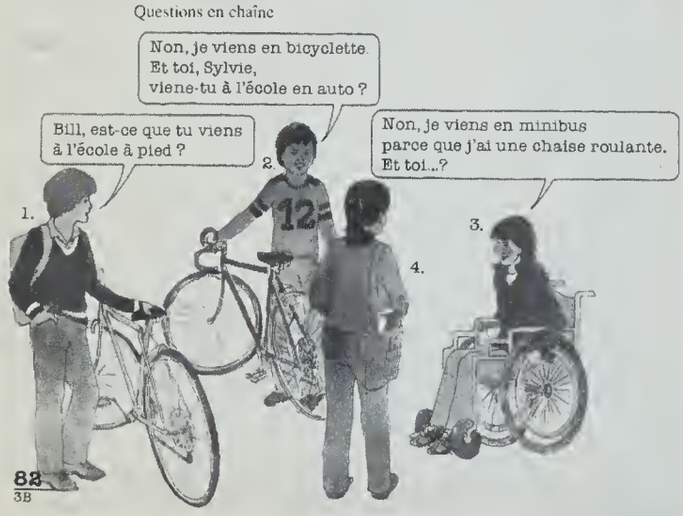
On the board, build a chart under the headings of *à* and *en* as the questions and answers develop. See *Observation 20* on page 83 of the textbook.

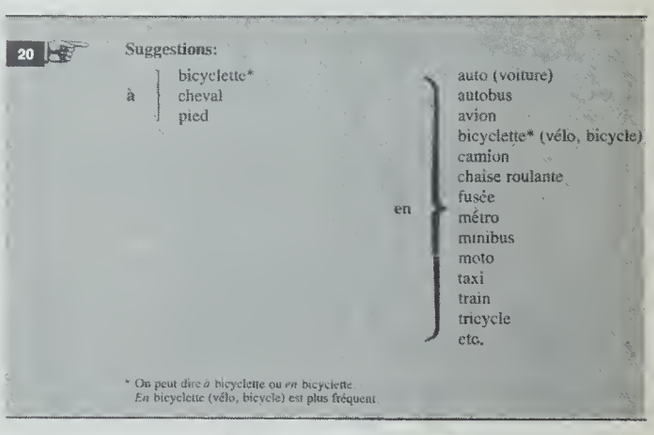
Then proceed to a round robin game as the model on page 82 suggests. (See page 36 of the *Teacher's Guide*.)

Note
It is more common both in France and in Canada to say *en bicyclette*, rather than *à bicyclette*. Both *en bicyclette* and *à bicyclette* are correct. In Canada, *un bicycle* is very often used to refer to *une bicyclette* but in France, *un bicycle* is virtually unknown. Note that only *en bicycle* (not *à bicycle*) is used. In France, the common expression is *en vélo*. *Vélo* is not commonly used in Canada.



E. Comment viens-tu à l'école?
Questions en chaîne

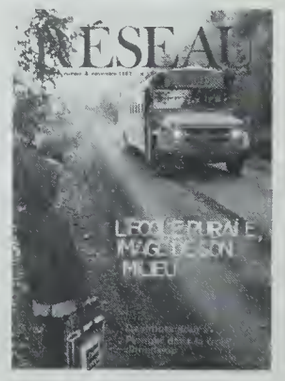



20 Suggestions:

à: bicyclette*, cheval, pied

en: auto (voiture), autobus, avion, bicyclette* (vélo, bicycle), camion, chaise roulante, fusée, métro, minibus, moto, taxi, train, tricycle, etc.

* On peut dire *à* bicyclette ou *en* bicyclette. *En* bicyclette (vélo, bicycle) est plus fréquent.



Phase B En avant!

Présentation

Materials *Livre*, p. 84
Bande

Supports visuels : tableau mural 5-2

Suggested Procedures
Ask the students questions to review *près de l'école* and *loin de l'école*. (*Près de* and *loin de* were introduced and practiced in *À vos marques!*) For example:

(Nom), est-ce que tu demeures loin de l'école?

or

(Nom), est-ce que ta maison est pres de l'école?

Next introduce *chanceuse/chanceux*. Play any game of chance and when a winner has been identified, say, *(Nom), tu as gagné! Tu es chanceux.* Tell losers, *Vous n'êtes pas chanceux-euse. C'est dommage.*

Alternatively, demonstrate uses of the response *Chanceux!* or *Chanceuse!* in other contexts. For example, *Est-ce que tu as un chien?*

Using the wallchart, introduce the scene and the characters Nathalie and Roger. Ask a few questions such as the following:

Voilà Nathalie. Vous connaissez Nathalie Tanguay, n'est-ce pas? Et voilà son ami Roger. Où sont Nathalie et Roger? Est-ce qu'ils sont dans la classe?

Then play the recording and ask simple comprehension questions before allowing students to look at their books. Replay the recording with books open, and ask a few more questions.

Consider allowing students to act out this scene.

You may do Activity 6 immediately following the presentation.

Note
The following expressions are used in Canada. The corresponding common expressions used in France are shown in brackets.

Allô! (Salut! Bonjour!)
demeurer (habiter)
chanceux-euse (veinard-e; quelle chance!)
je pars de chez nous (je pars de chez moi)

Tableau mural 5-2

En avant!

Scène II

Devant l'école

Roger: Allô * Nathalie! Comment ça va?
Nathalie: Très bien, merci. Et toi?
Roger: Moi, j'ai sommeil... J'habite trop loin de l'école. Tous les jours, je prends l'autobus à sept heures et demie. Et toi?
Nathalie: Oh! moi, je viens à pied. Je quitte la maison** à huit heures vingt-cinq et je n'arrive jamais en retard. Je demeure tout près.
Roger: Chanceuse!
Nathalie: Oh, non! Toi, tu peux oublier l'école. Pas moi! Alors, toi, tu es plus chanceux!

* Au Québec, on dit *Bonjour*, *Salut*, ou *Allô*
** On dit aussi: *Je pars de chez nous*

5. Donne ton opinion.

Materials *Livre*, p. 85
Bande

Objectives
- to practice *paresseuse/paresseux, chanceuse/chanceux*
- to show the relativity of value judgments
- to develop listening comprehension
- to express personal opinions

Suggested Procedures
One of the main objectives of this activity is to show the relativity of the above adjectives. Encourage students to express their own opinion for each situation presented on the recording.

Tapescript
Utilise *paresseuse/paresseux* ou *chanceuse/chanceux*. Il n'y a pas de réponses enregistrées.

Modèle: Frederico habite tout près de l'école.
— D'après moi, il n'est pas chanceux.
ou: — D'après moi, il est très chanceux.

1. Alex habite très loin de l'école.
2. Kathryn n'aime pas travailler.
3. Georges veut tout le temps dormir.
4. Guy adore travailler.
5. Anne-Marie n'a pas de frères.
6. Philippe a un chat, deux chiens, et quatre poissons rouges.
7. Jacqueline veut toujours dormir.
8. Kevin habite à Toronto.
9. Hans a beaucoup de travail.
10. Helga a deux soeurs et un frère.

6. *Est-ce que tu as compris?*

Materials *Livre*, p. 84 (optional)
Cahier, p. 72

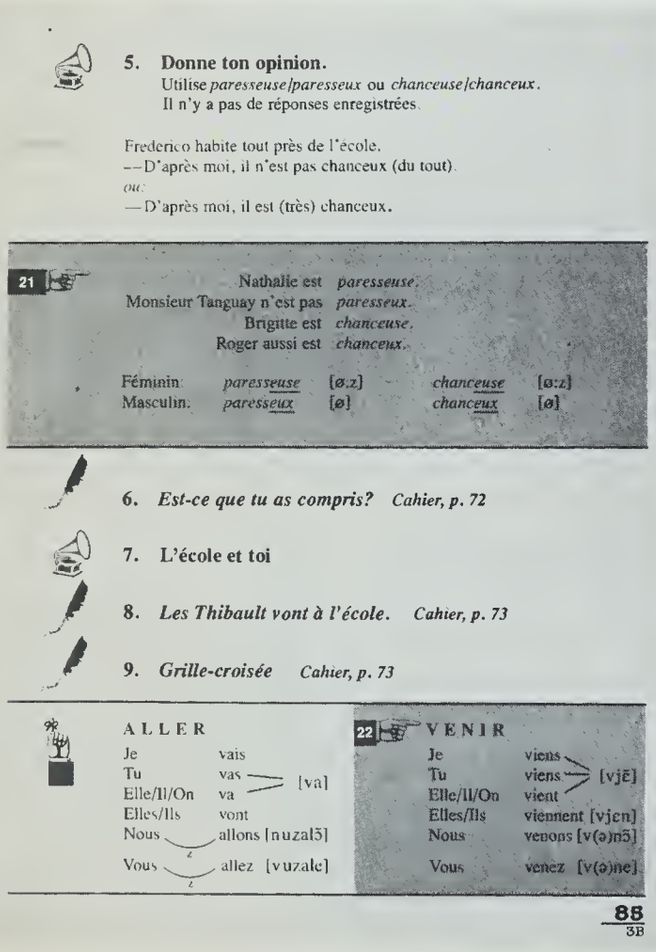
Objectives
- to develop reading comprehension
- to verify comprehension of the presentation
- to develop deductive reasoning

Suggested Procedures
This is very challenging activity involving classification into four categories. Carefully explain the criteria for selecting each of the four categories.

1. *Vrai.* This category is to be chosen only if the information is actually given in the text.
2. *Possible.* The information is not given directly in the text but it is possible according to the facts given in the text.
3. *Faux.* The statement is contrary to the information given in the text.
4. *Impossible.* The information is not given in the text but is impossible according to the facts given in the text.

If the activity seems too challenging for your class, try keeping two categories only, *Vrai ou possible* and *Faux ou impossible*.

Allow students to refer to page 84 of the textbook while doing this activity. Bear in mind that some answers are ambiguous. Be prepared to accept various viewpoints from the students. Allow time for discussion.



5. **Donne ton opinion.**
Utilise *paresseuse/paresseux* ou *chanceuse/chanceux*.
Il n'y a pas de réponses enregistrées.

Frederico habite tout près de l'école.
—D'après moi, il n'est pas chanceux (du tout).
ou:
—D'après moi, il est (très) chanceux.

21
Nathalie est *paresseuse.*
Monsieur Tanguay n'est pas *paresseux.*
Brigitte est *chanceuse.*
Roger aussi est *chanceux.*

Féminin:	*paresseuse*	[øːz]	*chanceuse*	[øːz]
Masculin:	*paresseux*	[ø]	*chanceux*	[ø]

6. ***Est-ce que tu as compris?*** *Cahier, p. 72*

7. **L'école et toi**

8. ***Les Thibault vont à l'école.*** *Cahier, p. 73*

9. ***Grille-croisée*** *Cahier, p. 73*

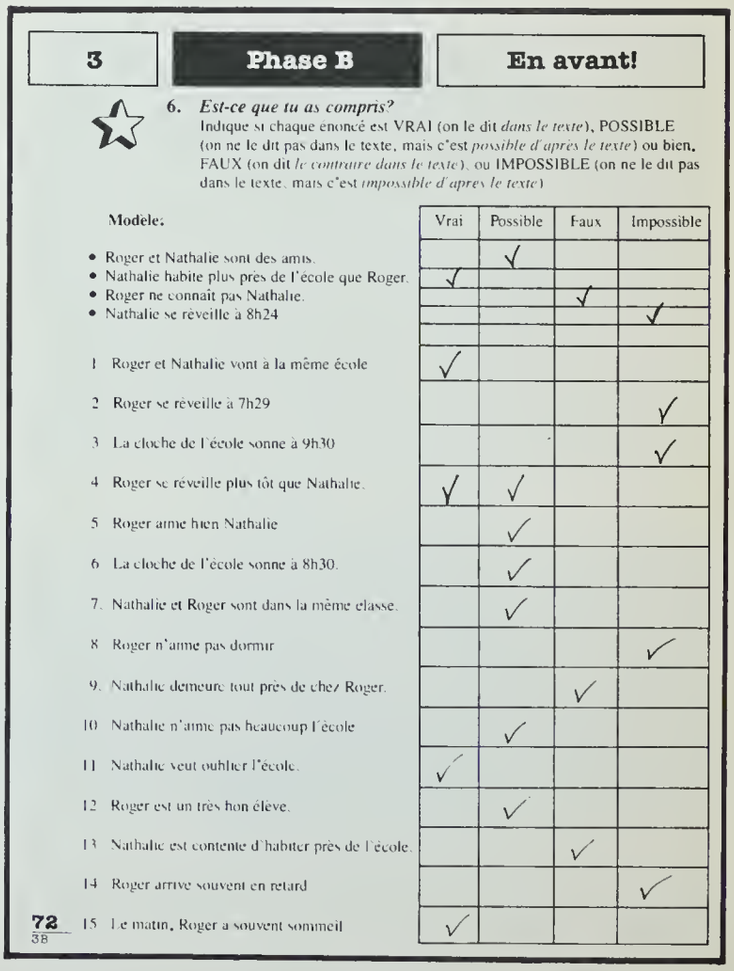
ALLER

Je	vais	
Tu	vas	[va]
Elle/Il/On	va	
Elles/Ils	vont	
Nous	allons	[nuzalɔ̃]
Vous	allez	[vuzale]

22 VENIR

Je	viens	
Tu	viens	[vjɛ̃]
Elle/Il/On	vient	
Elles/Ils	viennent	[vjɛn]
Nous	venons	[v(ə)nɔ̃]
Vous	venez	[v(ə)ne]

85
3B



3 **Phase B** **En avant!**

6. ***Est-ce que tu as compris?***
Indique si chaque énoncé est VRAI (on le dit *dans le texte*), POSSIBLE (on ne le dit pas dans le texte, mais c'est *possible d'après le texte*) ou bien, FAUX (on dit *le contraire dans le texte*), ou IMPOSSIBLE (on ne le dit pas dans le texte, mais c'est *impossible d'après le texte*)

Modèle:	Vrai	Possible	Faux	Impossible
• Roger et Nathalie sont des amis.		✓		
• Nathalie habite plus près de l'école que Roger.	✓			
• Roger ne connaît pas Nathalie.			✓	
• Nathalie se réveille à 8h24				✓
1 Roger et Nathalie vont à la même école	✓			
2 Roger se réveille à 7h29				✓
3 La cloche de l'école sonne à 9h30				✓
4 Roger se réveille plus tôt que Nathalie.	✓	✓		
5 Roger aime bien Nathalie		✓		
6 La cloche de l'école sonne à 8h30.		✓		
7. Nathalie et Roger sont dans la même classe.		✓		
8 Roger n'aime pas dormir				✓
9. Nathalie demeure tout près de chez Roger.			✓	
10 Nathalie n'aime pas beaucoup l'école		✓		
11 Nathalie veut oublier l'école.	✓			
12 Roger est un très bon élève.		✓		
13 Nathalie est contente d'habiter près de l'école.			✓	
14 Roger arrive souvent en retard				✓
15 Le matin, Roger a souvent sommeil	✓			

72
3B

7. L'école et toi

Materials *Bande*

Objectives
- to develop listening comprehension
- to develop speaking skills
- to personalize the information presented in Scène II

Suggested Procedures
This activity reviews some question forms and other language elements. You could lead up to this activity in class by asking each question of a few students since answers will likely vary.

Tapescript
Réponds aux questions. Il n'y a pas de réponses enregistrées.

1. Roger habite loin de l'école. Et toi, est-ce que tu demeures loin de l'école?
2. Roger prend l'autobus tous les jours. Et toi, prends-tu souvent l'autobus?
3. Nathalie va à l'école à pied. Et toi, comment vas-tu à l'école?
4. Nathalie quitte la maison à 8h25. Et toi, à quelle heure est-ce que tu quittes chez vous?
5. Nathalie arrive à l'école avant 8h30. Et toi, à quelle heure est-ce que tu arrives à l'école?
6. Nathalie n'arrive jamais en retard. Et toi, es-tu souvent en retard?
7. Nathalie aime oublier l'école. Et toi, est-ce que tu aimes oublier l'école?
8. Roger veut habiter près de l'école. Et toi, est-ce que tu veux habiter près de l'école?
9. Roger dit qu'il ne va pas bien. Il a sommeil. Et toi, comment vas-tu?
10. Roger se réveille plus tôt que Nathalie. Et toi, est-ce que tu te réveilles tôt tous les jours?

8. *Les Thibault vont à l'école.*

Materials *Cahier*, p. 73

Objectives
- to review the forms for *il(s)* and *elle(s)* with ÊTRE, AVOIR, ALLER and ER verbs
- to develop writing skills

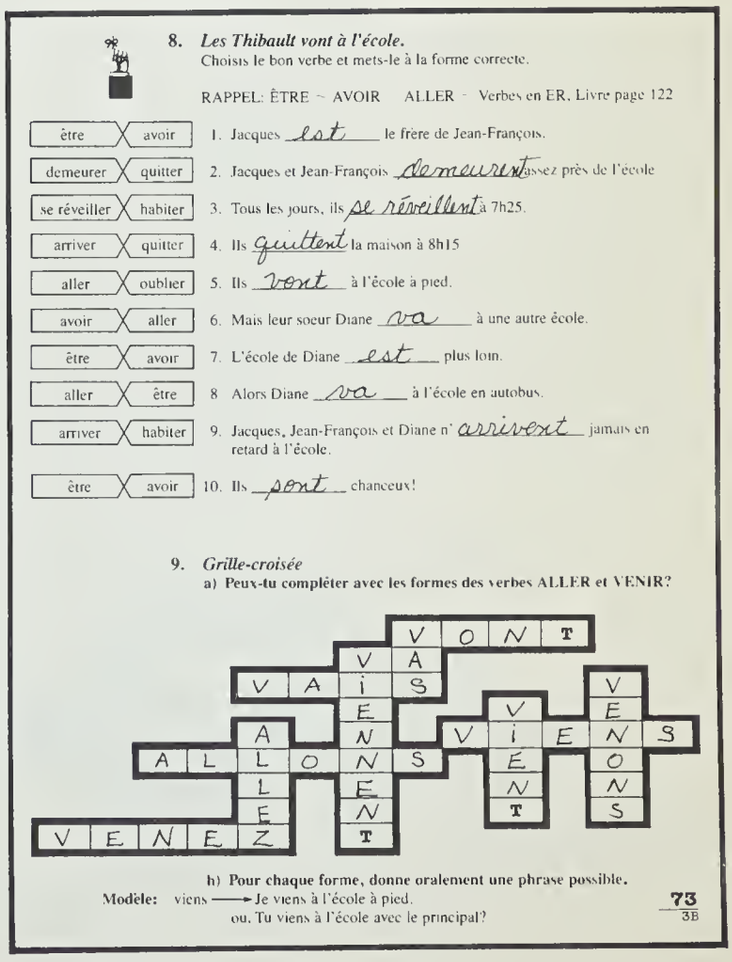
Suggested Procedures
Point out to students that the ten sentences form a story. If necessary, do a couple of sentences orally before assigning the written activity.

Suggested Follow-up
Prepare a few oral questions to check comprehension of the passage. Choose questions that demand answers requiring some thought. Allow students to look in their workbooks. For example:

Dites-moi si les phrases suivantes sont vraies, fausses, ou si on ne sait pas la réponse.

1. *Les Thibault ont quatre enfants. (On ne sait pas.)*
2. *A 8h10, Jacques et Jean-François sont chez eux. (Vrai)*
3. *Diane est plus petite que Jean-François. (On ne sait pas.)*
4. *L'autobus de Jacques et de Jean-François n'arrive jamais en retard. (Faux).*
5. *L'école de Diane est loin de la maison. (Vrai)*

Invite students to create their own variations of the story and to present them to the class.



8. ***Les Thibault vont à l'école.***
Choisis le bon verbe et mets-le à la forme correcte.

RAPPEL: ÊTRE ~ AVOIR ALLER ~ Verbes en ER, Livre page 122

être / avoir	1. Jacques est le frère de Jean-François.
demeurer / quitter	2. Jacques et Jean-François demeurent assez près de l'école
se réveiller / habiter	3. Tous les jours, ils se réveillent à 7h25.
arriver / quitter	4. Ils quittent la maison à 8h15
aller / oublier	5. Ils vont à l'école à pied.
avoir / aller	6. Mais leur soeur Diane va à une autre école.
être / avoir	7. L'école de Diane est plus loin.
aller / être	8 Alors Diane va à l'école en autobus.
arriver / habiter	9. Jacques, Jean-François et Diane n' arrivent jamais en retard à l'école.
être / avoir	10. Ils sont chanceux!

9. ***Grille-croisée***
a) Peux-tu compléter avec les formes des verbes ALLER et VENIR?

b) Pour chaque forme, donne oralement une phrase possible.
Modèle: viens ⟶ Je viens à l'école à pied.
ou. Tu viens à l'école avec le principal?

73
3B

9. *Grille-croisée*

Materials *Cahier*, p. 73

Objectives
- to practice the various forms of VENIR in the present tense
- to review ALLER
- to develop writing skills
- to develop problem-solving techniques
- to develop speaking skills

Suggested Procedures
The forms for *je* and *tu* with VENIR were introduced in Activity E of this *phase*. Present the forms of VENIR for all other persons in personalized questions. For example:

T: *(Nom), est-ce que tu sais comment (nom) vient a l'école?*
S: *Oui, il vient à pied.*

or

Non, je ne sais pas.
T: *(Nom) et (nom), est-ce que vous venez a l'école ensemble?*
S: *Oui* or *Non.*
T: *Repetez: Oui, nous venons ensemble.*

or

Non, nous ne venons pas ensemble.
T: *Est-ce que tes grands-parents viennent souvent chez vous?*

or

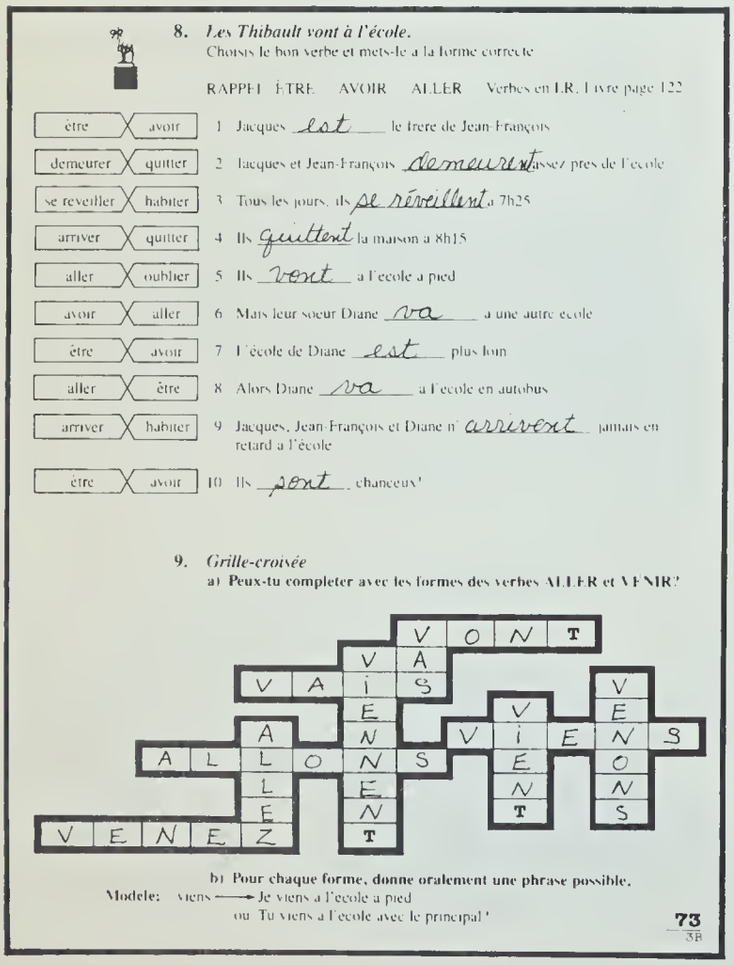
Est-ce que tes parents viennent a l'école ce soir?

If necessary, have students complete the following or a similar matching activity before assigning Activity 9:

je	*vient souvent chez nous avec mon oncle.*
tu	*venons à l'école cinq jours par semaine.*
Mon ami	*venez à l'école ensemble.*
Ma tante	*viennent rarement à l'école.*
nous	*vient souvent chez nous.*
vous	*viens à l'école avec moi, n'est-ce pas?*
Mes parents	*ne viens jamais à l'école en avion.*
Daniel et Anne	*viennent toujours à l'école ensemble.*

When completing (a) students should be able to discover that the given T's are useful clues for the completion of the grid. If necessary, allow students to refer to page 85 of their textbook.

In (b), encourage students to create complete oral sentences.



8. *Les Thibault vont à l'école.*
Choisis le bon verbe et mets-le à la forme correcte

RAPPEL ÊTRE AVOIR ALLER Verbes en I.R. Livre page 122

être / avoir	1	Jacques est le frère de Jean-François
demeurer / quitter	2	Jacques et Jean-François demeurent assez près de l'école
se réveiller / habiter	3	Tous les jours, ils se réveillent à 7h25
arriver / quitter	4	Ils quittent la maison à 8h15
aller / oublier	5	Ils vont à l'école à pied
avoir / aller	6	Mais leur soeur Diane va à une autre école
être / avoir	7	L'école de Diane est plus loin
aller / être	8	Alors Diane va à l'école en autobus
arriver / habiter	9	Jacques, Jean-François et Diane n' arrivent jamais en retard à l'école
être / avoir	10	Ils sont chanceux!

9. *Grille-croisée*
a) Peux-tu completer avec les formes des verbes ALLER et VENIR?

b) Pour chaque forme, donne oralement une phrase possible.
Modele: viens → Je viens a l'ecole a pied
ou Tu viens a l'ecole avec le principal!

73
3B

10. ALLER ou VENIR?

Materials *Livre*, p. 86
Bande

Objectives
- to practice further ALLER and VENIR
- to distinguish between the meanings of ALLER and VENIR
- to develop reading skills

Suggested Procedures
Consider completing the activity once orally before using the recording. Make sure that students understand the speaker's location before they attempt to complete the sentences.

Tapescript
Complète chaque phrase avec la forme correcte des verbes ALLER et VENIR. Répète après l'enregistrement.

Modèle 1: Alain est à Calgary. Il dit à Julie:
—Est-ce que tu *vas* souvent à Montréal?
Modèle 2: Alain est à Montréal. Il dit à Julie:
—Est-ce que tu *viens* souvent à Montréal?

1. Madeleine est au zoo avec ses parents. Elle dit:
—Nous aimons le zoo. Nous *venons* souvent ici.
2. Madeleine est chez elle. Elle dit:
—Mes parents et moi, nous *allons* souvent au zoo.
3. Jean est à la maison. Il dit:
—Mes frères *vont* à l'école en bicyclette.
4. Marie est à l'école. Elle demande à Jean-Louis et Pierrette:
—Comment est-ce que vous *venez* à l'école?
5. Fabrice est à la maison. Il dit:
—Mes cousines *viennent* souvent chez nous le dimanche.
6. Un monsieur est au musée. Il dit à une petite fille:
—Est-ce que tu *viens* ici souvent?
7. Carolyn est en autobus. Elle dit à son amie Claire:
—Je vais au cinéma de temps en temps. Et toi, est-ce que tu *vas* souvent au cinéma?
8. François est à la maison. Sa maman attend un bébé. Il demand à sa mère:
—Est-ce que tu *vas* à l'hôpital aujourd'hui, Maman?
9. Une dame est à l'hôpital. Elle dit à un petit garçon:
—Moi, je travaille à l'hôpital. Je *viens* ici cinq jours par semaine. Est-ce que toi, tu *viens* souvent à l'hôpital?
10. C'est vendredi soir. Daniel et Denise sont en voiture. Daniel demande à Denise:
—Est-ce qu'on *va* chez tes parents ce soir, ou est-ce qu'on *va* chez mes parents?

10. ALLER ou VENIR?
Complète chaque phrase avec la forme correcte des verbes ALLER et VENIR. Répète après l'enregistrement.

Modèle 1: Alain est à Calgary. Il dit à Julie:
—Est-ce que tu *vas* souvent à Montréal?

Modèle 2: Alain est à Montréal. Il dit à Julie:
—Est-ce que tu *viens* souvent à Montréal?

1. Madeleine est au zoo avec ses parents. Elle dit:
—Nous aimons le zoo. Nous △ souvent ici.
2. Madeleine est chez elle. Elle dit:
—Mes parents et moi, nous △ souvent au zoo.
3. Jean est à la maison. Il dit:
—Mes frères △ à l'école en bicyclette.
4. Marie est à l'école. Elle demande à Jean-Louis et Pierrette:
—Comment est-ce que vous △ à l'école?
5. Fabrice est à la maison. Il dit:
—Mes cousines △ souvent chez nous le dimanche.
6. Un monsieur est au musée. Il dit à une petite fille:
—Est-ce que tu △ ici souvent?
7. Carolyn est en autobus. Elle dit à son amie Claire:
—Je △ au cinéma de temps en temps. Et toi, est-ce que tu △ souvent au cinéma?.
8. François est à la maison. Sa maman attend un bébé. Il demande à sa mère!
—Est-ce que tu △ à l'hôpital aujourd'hui, Maman?
9. Une dame est à l'hôpital. Elle dit à un petit garçon:
—Moi, je travaille à l'hôpital. Je △ ici cinq jours par semaine. Est-ce que toi, tu △ souvent à l'hôpital?
10. C'est vendredi soir. Daniel et Denise sont en voiture. Daniel demande à Denise:
—Est-ce qu'on △ chez tes parents ce soir, ou est-ce qu'on △ chez mes parents?

11. ***Labymot: Quatre à la fois*** *Cahier, p. 74*

12. ***Où est le son*** [s]*?* *Cahier, p. 75*

11. *Labymot: Quatre à la fois*

Materials *Cahier*, p. 74

Objectives
- to develop problem-solving techniques
- to develop word recognition in a challenging context

Suggested Procedures
This is a challenging activity for the following reasons: the boxed groups of letters are in random order, spaces between words have been left out, lines of the grid do not constitute sentences, and the last letter in each line does not represent the end of a word. If necessary, explain how this puzzle works by writing a three-sentence story on the chalkboard leaving out all spaces between words but including punctuation. For example:

```
P a u l v i e n t d e l
e c o l e. i l v a a l a
m a i s o n. i l v a e n
a u t o b u s.
```

Ask students to identify the three sentences. Then box the letters in groups of four. Copy these boxed letters elsewhere on the board and erase them from the sentences on the board. Ask students to write out the sentences in a normal paragraph.

12. *Où est le son [s]?*

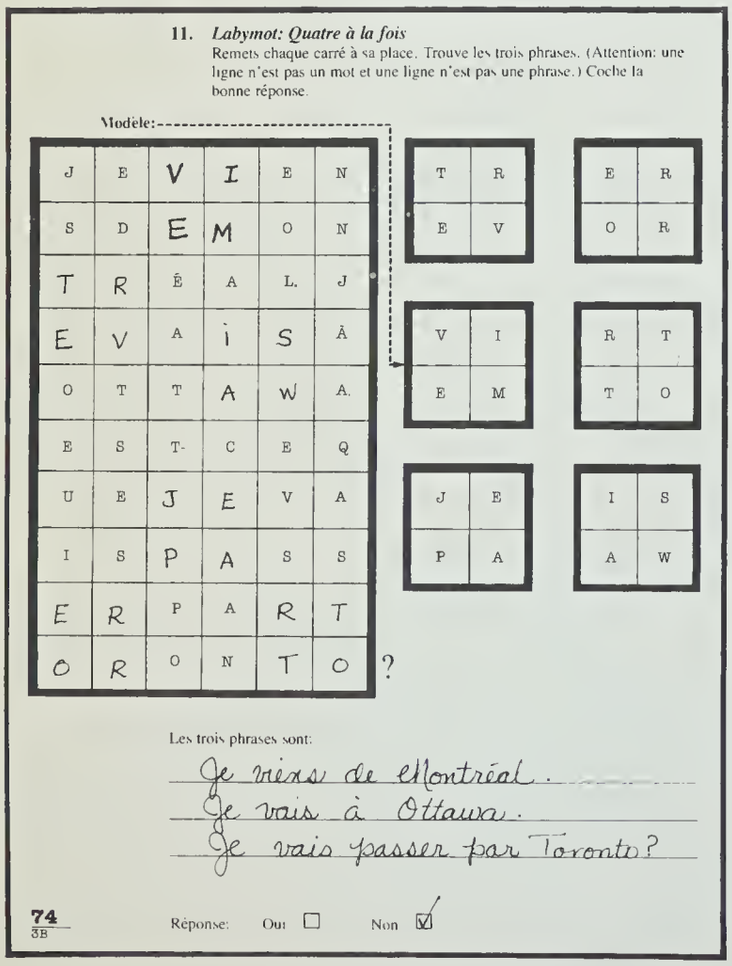
Materials *Cahier*, p. 75
Bande

Objectives
- to develop decoding skills for reading
- to emphasize that the letter *s* and the sound [s] do not always correspond

Suggested Procedures
At this stage, it is not intended that students know or be able to verbalize the rules governing the pronunciation of written *s*'s or c's. Rather, this activity should develop an awareness of the lack of correspondence between letters and their pronunciation. For this reason, a text that should be well-known to students has been selected. To do this activity, students should not apply rules but be guided by their experience and intuition. If necessary, demonstrate the principle by writing a few examples on the board, such as, *Je vais très bien, merci.* Ask questions such as the following:

Combien de sons [s] est-ce qu'il y a dans cette phrase?
Dans ***vais*** *est-ce que je prononce le [s]?*
Dans ***merci****, quel son donne la lettre* ***c****?*

You may wish to play the recording before assigning the activity, to refresh students' memory.



11. ***Labymot: Quatre à la fois***
Remets chaque carré à sa place. Trouve les trois phrases. (Attention: une ligne n'est pas un mot et une ligne n'est pas une phrase.) Coche la bonne réponse.

Modèle:

J	E	V	I	E	N
S	D	E	M	O	N
T	R	Ê	A	L.	J
E	V	A	ì	S	À
O	T	T	A	W	A.
E	S	T-	C	E	Q
U	E	J	E	V	A
I	S	P	A	S	S
E	R	P	A	R	T
O	R	O	N	T	O

?

T	R
E	V

E	R
O	R

V	I
E	M

R	T
T	O

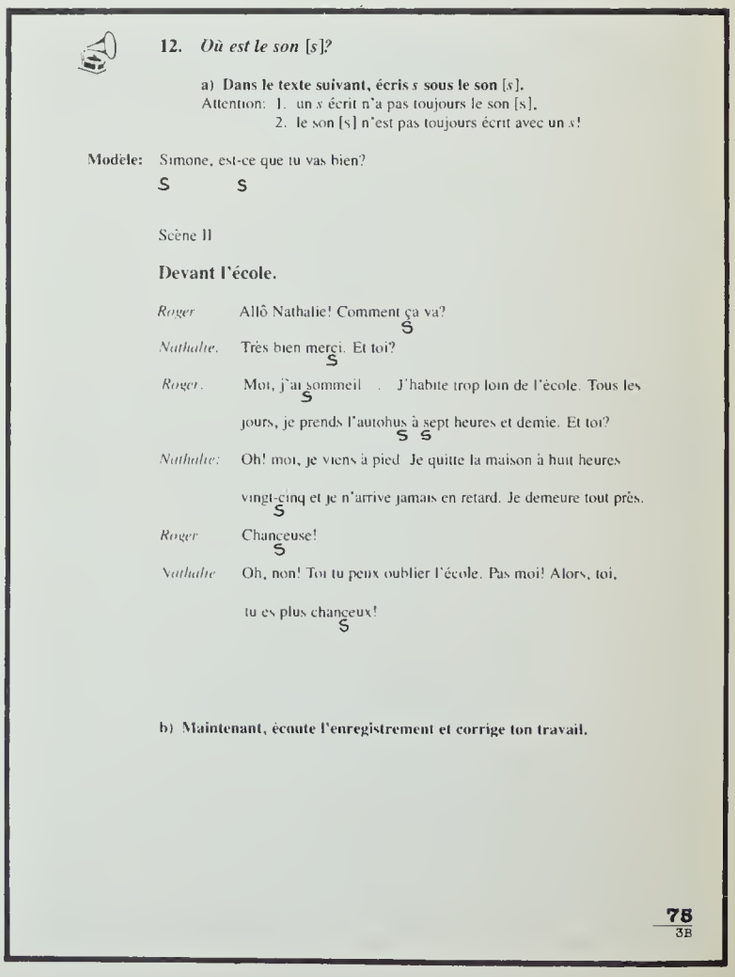
J	E
P	A

I	S
A	W

Les trois phrases sont:
Je viens de Montréal.
Je vais à Ottawa.
Je vais passer par Toronto?

74
3B

Réponse: Oui ☐ Non ☑



12. ***Où est le son [s]?***

a) Dans le texte suivant, écris *s* sous le son [*s*].
Attention: 1. un *s* écrit n'a pas toujours le son [s].
2. le son [s] n'est pas toujours écrit avec un *s*!

Modèle: Simone, est-ce que tu vas bien?
s s

Scène II

Devant l'école.

Roger Allô Nathalie! Comment ça va?
s

Nathalie. Très bien merci. Et toi?
s

Roger. Moi, j'ai sommeil. J'habite trop loin de l'école. Tous les
s
jours, je prends l'autobus à sept heures et demie. Et toi?
s s

Nathalie: Oh! moi, je viens à pied. Je quitte la maison à huit heures
vingt-cinq et je n'arrive jamais en retard. Je demeure tout près.
s

Roger Chanceuse!
s

Nathalie Oh, non! Toi tu peux oublier l'école. Pas moi! Alors, toi,
tu es plus changeux!
s

b) Maintenant, écoute l'enregistrement et corrige ton travail.

75
3B

Phase C En forme?

Présentation

Materials *Livre*, pp. 87–88
Supports visuels : paquet de mini-cartes 3

Optional: Photographs of various foods, or actual foods
Newspaper advertisements of various foods

Suggested Procedures
The vocabulary on pages 87 and 88 presents food commonly used to make sandwiches. There will be many opportunities for students to practice these words, so students are not expected to know the whole vocabulary before starting the activities of this *phase*.

Present the vocabulary over three or four lessons using a teacher-centred approach.

Avoid questions such as *Qu'est-ce que c'est?* Present each item in a conversational context in which students can use your model to practice the vocabulary and at the same time express personal views. For example:

T: (indicating the bread items) *Voilà du pain.* (tasting it) *Mmm! C'est du bon pain. J'aime beaucoup le pain. Et toi, (nom), est-ce que tu aimes le pain?*
S: *Oui, j'aime beaucoup le pain.*
or
Non, je n'aime pas du tout le pain.

Ask the same question of other students, and then vary the questions.

T: (showing the cheese) *Et toi, (nom), aimes-tu le fromage?*
S: *Non, je n'aime pas le fromage du tout.*

T: *Voilà du poulet. D'après toi, (nom), est-ce que c'est bon, le poulet?*
S: *Oui, c'est bon, le poulet!*

You could vary the presentation of the vocabulary by using the supermarket advertisements taken from a French-language newspaper. For example:

T: (pointing to picture of a roast of beef) *Voilà du rôti. Le rôti coûte $6.29 le kilo. Et voilà du jambon. Combien coûte le kilo de jambon, (nom)?*
S: *Le jambon coûte $5.31 le kilo.*
T: *D'après toi, est-ce que le jambon coûte cher?*
S: *D'après moi le jambon coûte cher.*
T: *Qu'est-ce qui coûte plus cher, le rôti ou le jambon?*
S: *C'est le rôti.*

Note
The flashcards are printed without captions and can be used in various games and activities.

124/3C

SAUMON
THON
MOUTARDE
MAYONNAISE
BEURRE D'ARACHIDE
Confiture

A. L'intrus

Materials *Cahier*, p. 76

Optional: *Livre*, pp. 87–88
Supports visuels : paquet de mini-cartes 3

Objectives
- to practice the new vocabulary
- to identify food categories
- to develop writing skills through meaningful transcription
- to practice the use of *du*, *de la*, *des* with food items

Suggested Procedures
This activity is more challenging than it seems at first sight. Use the model and a few examples of your own to make sure that students understand that the unrelated word does not belong to the same food category as the other two items. Refer to the groups on pages 87–88 of the textbook if necessary.

Discourage students from selecting the unrelated word because of a difference in form (gender, number of letters) rather than food category. For example, if a student selects *de la mortadelle* in #4 because *c'est «de la»* or *c'est féminin*, accept the answer but encourage other students to base their choices on meaning.

Be prepared to accept eccentric answers provided students can justify their selection. For example, a valid answer for #5 might be, *L'intrus est du thon parce que je déteste le thon*, or for #11, *Il n'y a pas d'intrus. Tout ça fait un bon sandwich.* These remarks can be a source of fun and lead to lively discussions.

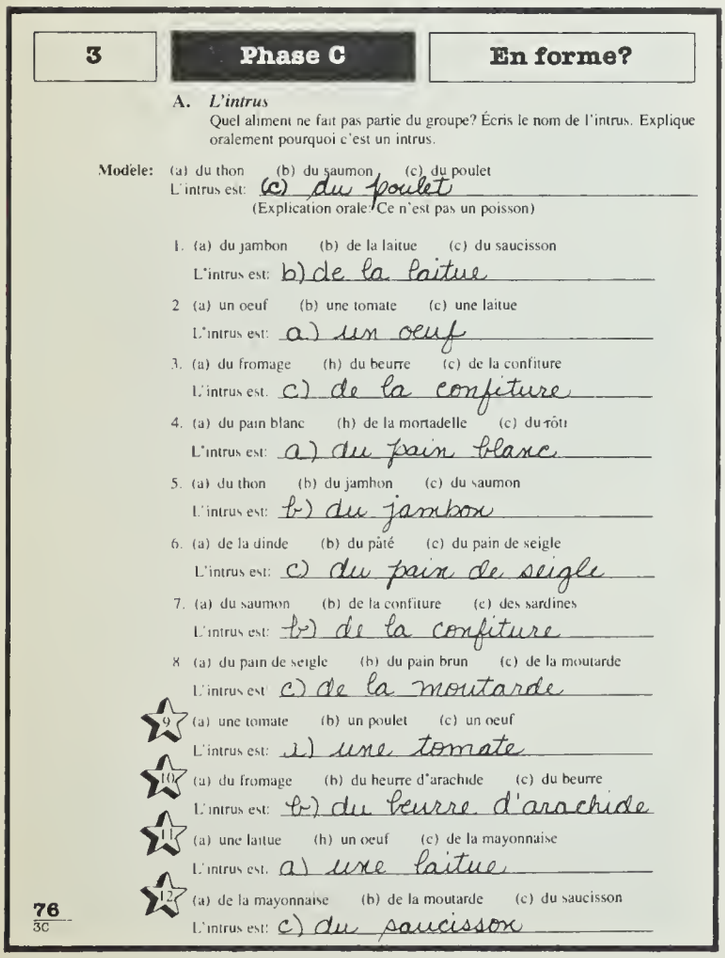
B. Qu'est-ce que tu aimes?

Materials *Livre*, p. 89
Supports visuels : paquet de mini-cartes 3

Objectives
- to exchange opinions about food
- to practice further the new vocabulary
- to practice the use of *le*, *la*, *les* for generalizations

Suggested Procedures
Follow the usual procedure for round robin games. (See page 36 of the Teacher's Guide.)

Note
You may wish to make students aware that in French, in contrast to English, the article is required for generalizations. For example, "I like peanut butter" contrasts with *J'aime le beurre d'arachide.*



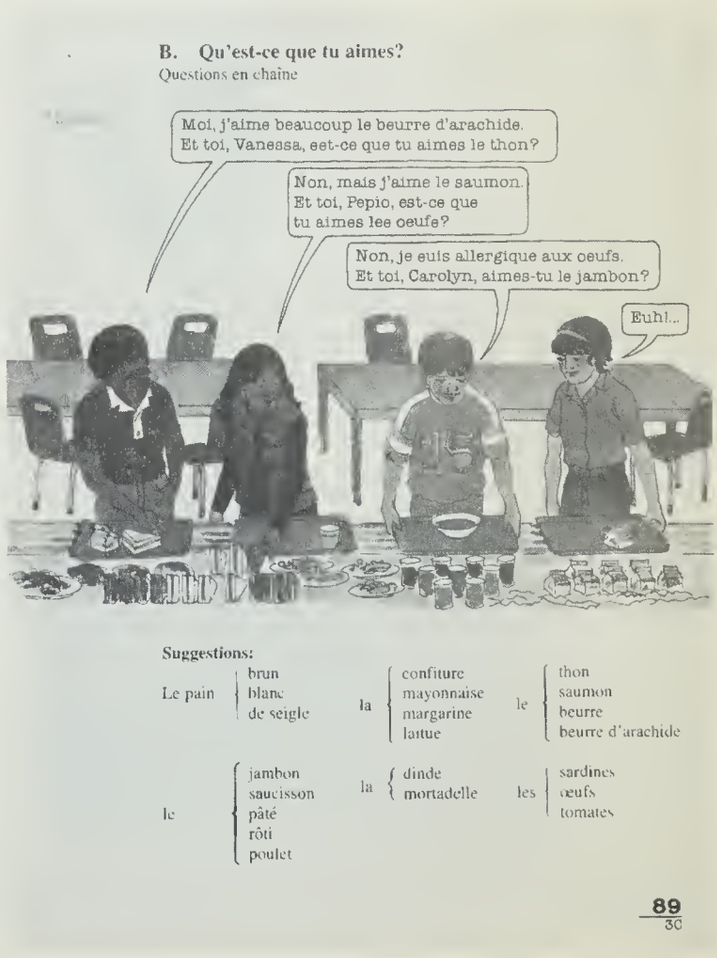
3 | **Phase C** | **En forme?**

A. *L'intrus*
Quel aliment ne fait pas partie du groupe? Écris le nom de l'intrus. Explique oralement pourquoi c'est un intrus.

Modèle: (a) du thon (b) du saumon (c) du poulet
L'intrus est: (c) du poulet
(Explication orale: Ce n'est pas un poisson)

1. (a) du jambon (b) de la laitue (c) du saucisson
L'intrus est: b) de la laitue
2. (a) un oeuf (b) une tomate (c) une laitue
L'intrus est: a) un oeuf
3. (a) du fromage (b) du beurre (c) de la confiture
L'intrus est: c) de la confiture
4. (a) du pain blanc (b) de la mortadelle (c) du rôti
L'intrus est: a) du pain blanc
5. (a) du thon (b) du jambon (c) du saumon
L'intrus est: b) du jambon
6. (a) de la dinde (b) du pâté (c) du pain de seigle
L'intrus est: c) du pain de seigle
7. (a) du saumon (b) de la confiture (c) des sardines
L'intrus est: b) de la confiture
8. (a) du pain de seigle (b) du pain brun (c) de la moutarde
L'intrus est: c) de la moutarde
9. (a) une tomate (b) un poulet (c) un oeuf
L'intrus est: a) une tomate
10. (a) du fromage (b) du beurre d'arachide (c) du beurre
L'intrus est: b) du beurre d'arachide
11. (a) une laitue (b) un oeuf (c) de la mayonnaise
L'intrus est: a) une laitue
12. (a) de la mayonnaise (b) de la moutarde (c) du saucisson
L'intrus est: c) du saucisson

76
3C



B. Qu'est-ce que tu aimes?
Questions en chaîne

Moi, j'aime beaucoup le beurre d'arachide. Et toi, Vanessa, est-ce que tu aimes le thon?
Non, mais j'aime le saumon. Et toi, Pepio, est-ce que tu aimes les oeufs?
Non, je suis allergique aux oeufs. Et toi, Carolyn, aimes-tu le jambon?
Euh!...

Suggestions:

Le pain	brun, blanc, de seigle	la	confiture, mayonnaise, margarine, laitue	le	thon, saumon, beurre, beurre d'arachide
le	jambon, saucisson, pâté, rôti, poulet	la	dinde, mortadelle	les	sardines, œufs, tomates

89
3C

C. Qu'en penses-tu?

Materials *Livre,* p. 90
Bande
Supports visuels : paquet de mini-cartes 3

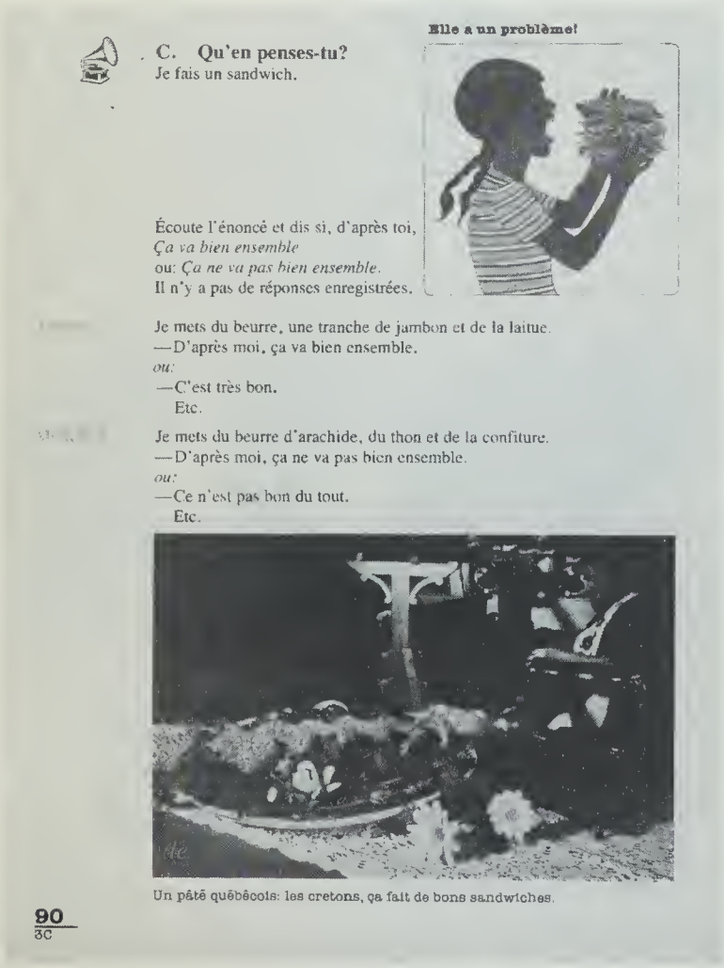
Food items for making sandwiches, or pictures of food items

Objectives
- to develop listening comprehension
- to practice different ways of expressing an opinion
- to practice further the new vocabulary

Suggested Procedures
Before attempting the recorded activity, explain the procedure using real food. Take two slices of bread and prepare a sandwich with butter, peanut butter and jam. Taste the sandwich and comment appropriately:

Hm! C'est très bon. D'après moi le pain, le beurre, le beurre d'arachide et la confiture, ça va très bien ensemble.
(Allow a student to taste it.)
Est-ce que c'est bon? D'après toi, (nom), est-ce que ça va bien ensemble?

Prepare a second sandwich with bread, mustard, a sliced banana, and a raw egg. (The worse the combination, the more effective the presentation!) Follow the same procedure and encourage answers such as *Ugh! C'est terrible! C'est affreux! C'est dégoûtant! Ça ne va pas bien ensemble. Ce n'est pas bon du tout.*


C. Qu'en penses-tu?
Je fais un sandwich.

Elle a un problème!

Écoute l'énoncé et dis si, d'après toi, *Ça va bien ensemble* ou: *Ça ne va pas bien ensemble.* Il n'y a pas de réponses enregistrées.

Je mets du beurre, une tranche de jambon et de la laitue.
—D'après moi, ça va bien ensemble.
ou:
—C'est très bon.
Etc.

Je mets du beurre d'arachide, du thon et de la confiture.
—D'après moi, ça ne va pas bien ensemble.
ou:
—Ce n'est pas bon du tout.
Etc.

Un pâté québécois: les cretons, ça fait de bons sandwiches.

90
3C

For additional oral practice, create other situations and question the students. For example:

Mon père aime manger des sardines avec de la mayonnaise. D'après toi, est-ce que ça va bien ensemble?

For a simpler presentation of the activity, use the flashcards provided in the visuals package or other pictures of food.

No recorded answers are given on the tape. In some cases, the responses may be limited to these:

D'après moi, ça va bien ensemble.

or

D'après moi, ça ne va pas bien ensemble.

Tapescript
Écoute l'énoncé et dis si, d'après toi, *Ça va bien ensemble* ou *Ça ne va pas bien ensemble.* Il n'y a pas de réponses enregistrées.

Modèle 1: Je mets du beurre, une tranche de jambon, et de la laitue.
—D'après moi, ça va bien ensemble.
ou: —C'est très bon.
Etc.

Modèle 2: Je mets du beurre d'arachide, du thon, et de la confiture.
—D'après moi, ça ne va pas bien ensemble.
ou: —Ce n'est pas bon du tout.
Etc.

1. Je mets de la mayonnaise et deux oeufs.
2. Je mets du beurre d'arachide et des sardines.
3. Je mets trois tranches de saucisson et de la laitue.
4. Je mets du poulet, une tranche de tomate, et du beurre.
5. Je mets du beurre d'arachide, du saumon, et une tranche de tomate.
6. Je mets du beurre d'arachide et des tranches de banane.
7. Je mets de la confiture, du saumon, et de la laitue.
8. Je mets deux tranches de dinde, de la mayonnaise, et de la laitue.
9. Je mets de la moutarde, un oeuf, et des sardines.
10. Je mets du fromage, du poulet, deux tranches de mortadelle, et de la margarine.
11. Je mets du thon, de la mayonnaise, et deux tranches de rôti.
12. Je mets du pâté, de la laitue, et une tranche de fromage.

D. Il y a quelqu'un chez vous?

Materials *Livre*, p. 91

Objectives
- to practice *quelqu'un* and *personne*
- to exchange personal information
- to develop speaking skills

Suggested Procedures
Open the door of the classroom and look into the hall. Comment on what you see:

Il n'y a personne dans le corridor.

Have a student verify your observation.

T: *Viens, (nom). Regarde! C'est vrai n'est-ce pas? Il n'y a personne.*
S: *Oui, c'est vrai. Il n'y a personne.*

If someone is in the hallway, you could say the following:

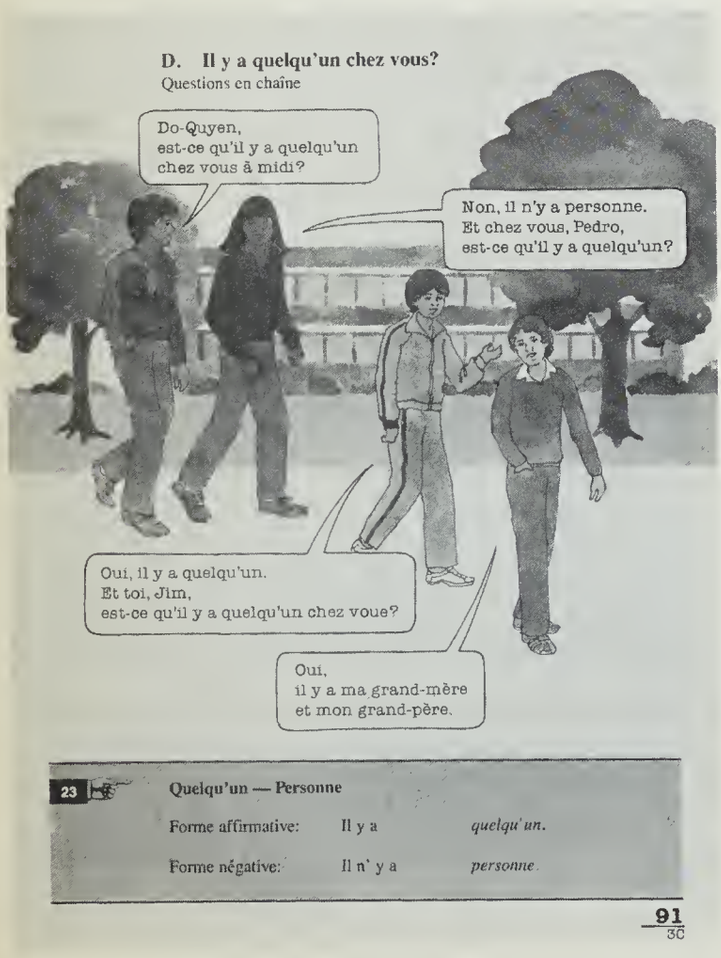
Il y a quelqu'un dans le couloir. C'est (nom). C'est un-e élève. etc. Have a student look out and then make the correct statement.

Use other situations, and ask more questions:

Est-ce qu'il y a quelqu'un à l'école à minuit? ou est-ce qu'il n'y a personne?
Est-ce qu'il y a quelqu'un derrière toi?

Look out the window:

Est-ce qu'il y a quelqu'un dans le stationnement ou est-ce qu'il n'y a personne?



Show that *quelqu'un* is used for both the masculine and the feminine. For example:

Oui, il y a quelqu'un derrière moi. C'est Marika.

Proceed to question individual students. Include personalized questions similar to the ones in the model on page 91 of the textbook.

Begin the round robin game. (See page 36 of this guide.)

Note
In Canada it is very common to say *je vais chez nous* or *tu vas chez vous* while in France the equivalent is *je vais chez moi* or *tu vas chez toi*. Both forms should be accepted.

Point out that *ne* and *personne* are used together to form the negative, and that the *e* of *ne* is elided before *y*. Mention also that orally, *'y a personne* often replaces *il n'y a personne*.

E. Où travaillent tes parents?

Materials *Livre*, p. 92

Objectives
- to introduce and practice the use of *tes*
- to exchange personal information
- to develop an awareness of different lifestyles

Suggested Procedures
Follow the usual procedures for a round robin activity. (See page 36 of this guide.)

It is not uncommon for both parents to work outside the home. As a consequence, many children have lunch at home alone or with brothers and sisters. On the other hand, mothers and fathers may choose to work at home, either in business or as homemakers.

In Canada the expression for working outside the home is *travailler à l'extérieur*. Students whose father or mother stays at home should say *Mon père/Ma mère travaille à la maison.*

When appropriate, you could introduce expressions such as the following:

Mon père est en chômage.
Ma mère cherche un emploi à l'extérieur.
Ma mère est en grève.

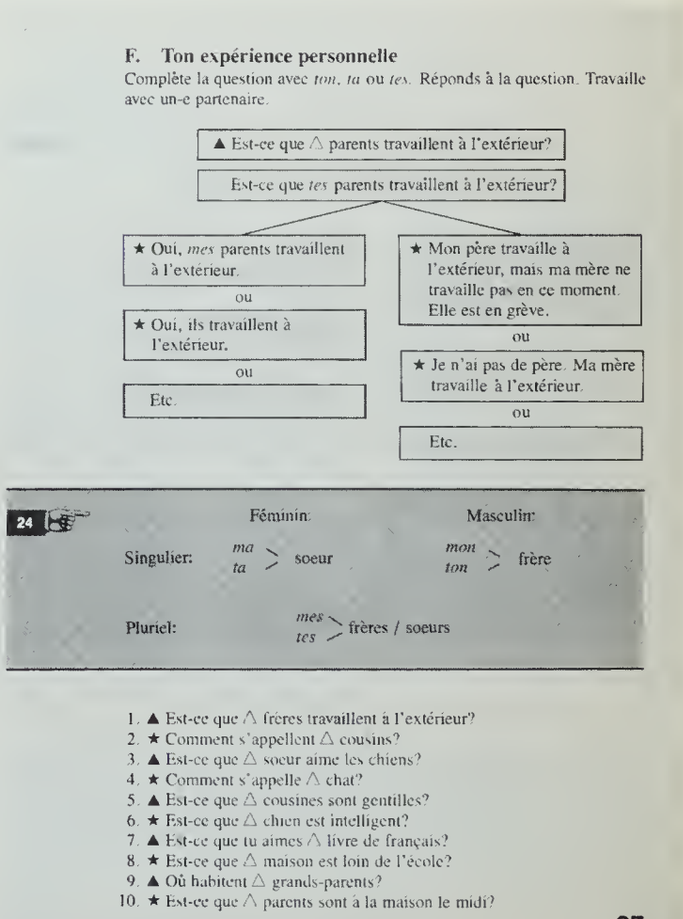
Note
Travailler à l'extérieur means to work outside the home, not necessarily out in the open. The photographs should help to clarify any ambiguity.

F. Ton expérience personnelle

Materials *Livre*, p. 93

Objectives
- to practice *tes*
- to review *ton, ta, mon, ma, mes,*
- to exchange personal information

Suggested Procedures
The models indicate some of the many possible answers to the questions. Do not insist that all answers use *mon, ma, mes* for students may respond, for example, *Je n'ai pas de frères* or *Il s'appelle Martin.*



G Qu'est-ce qu'ils font?

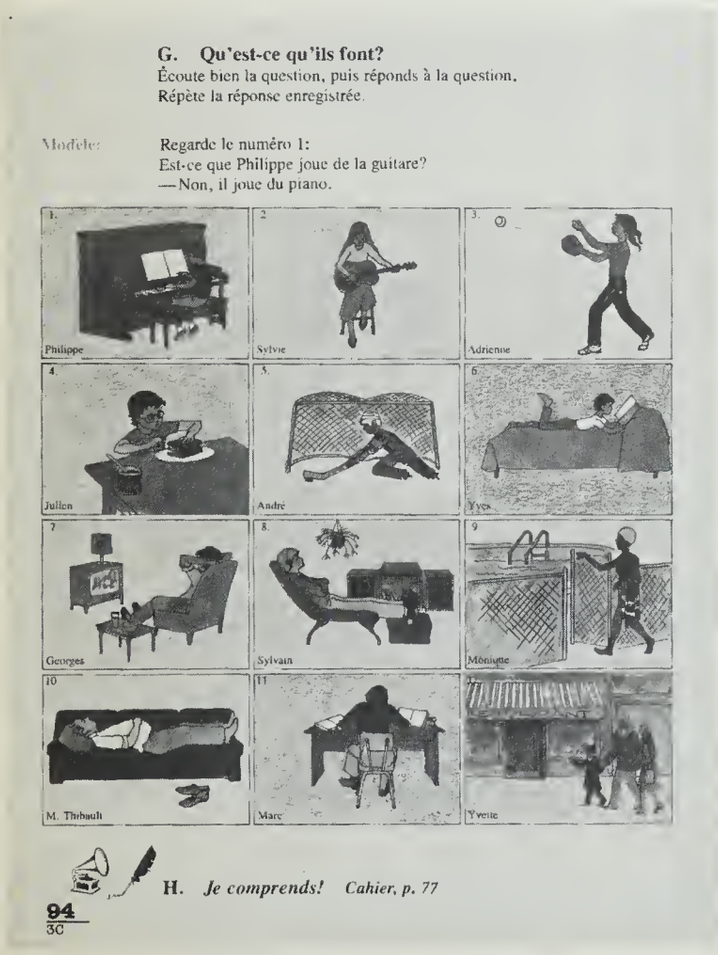
Materials *Livre*, p. 94
Bande
Supports visuels : paquet de mini-cartes 4

Objectives
- to introduce some expressions describing familiar after-school activities
- to develop listening comprehension
- to develop speaking skills
- to introduce selected forms of FAIRE

Suggested Procedures
Introduce this activity orally before attempting the recorded version. Using the visuals, ask questions that include the necessary vocabulary for the answer. For example, avoid questions such as *Que fait Marc?* until the statement *Il fait ses devoirs* has been presented. Instead, ask questions such as these:

T: *Regardez le numéro 11. Comment s'appelle le garçon qui fait ses devoirs?*
S: *Il s'appelle Marc.*
T: *Que fait Marc, (nom)?*
S: *Il fait ses devoirs.*

After asking many questions of this kind, proceed with the recorded version of this activity.


G. Qu'est-ce qu'ils font?
Écoute bien la question, puis réponds à la question.
Répète la réponse enregistrée.

Modèle: Regarde le numéro 1:
Est-ce que Philippe joue de la guitare?
—Non, il joue du piano.

H. *Je comprends!* *Cahier, p. 77*

94
3C

Tapescript
Écoute bien la question, puis réponds à la question.
Répète la réponse enregistrée.

Modèle: Regarde le numéro un.
Est-ce que Philippe joue de la guitare?
—Non, il joue du piano.

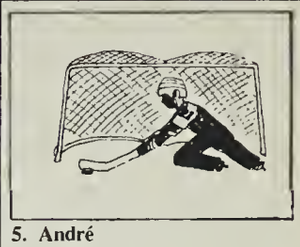
Regarde le numéro un. Est-ce que Philippe joue du piano?
—Oui, il joue du piano.
Regarde le numéro quatre. Est-ce que Julien joue au baseball?
—Non, il fait un sandwich.
Regarde le numéro deux. Que fait Sylvie?
—Elle joue de la guitare.
Regarde le numéro six. Est-ce qu'Yves lit un livre?
—Oui, il lit un livre.
Regarde le numéro neuf. Comment s'appelle la fille qui va à la piscine?
—Elle s'appelle Monique.
Regarde le numéro dix. Est-ce que M. Thibault écoute des disques?
—Non, il dort.
Regarde le numéro huit. Est-ce que Sylvain écoute des disques?
—Oui, il écoute des disques.
Regarde le numéro cinq. Est-ce qu'André joue au football?
—Non, il joue au hockey.
Comment s'appelle la fille qui joue au baseball?
—Elle s'appelle Adrienne.
Regarde le numéro douze. Est-ce qu'Yvette va à la piscine?
—Non, elle va au restaurant.
Que fait Monique?
—Elle va à la piscine.
Regarde la numéro huit. Que fait Sylvain?
—Il écoute des disques.
Est-ce qu'Yves regarde la télé?
—Non, il lit un livre.
Regarde le numéro onze. Est-ce que Marc fait ses devoirs?
—Oui, il fait ses devoirs.

1. Philippe

2. Sylvie

3. Adrienne

4. Julien



5. André

6. Yves

7. Georges

8. Sylvain

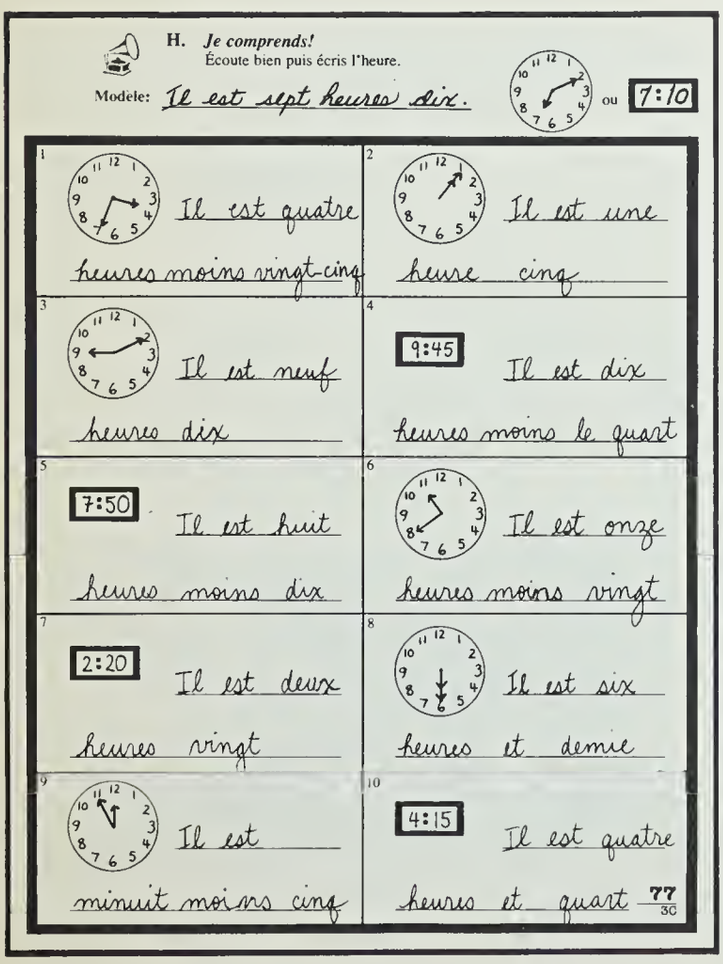
H. *Je comprends!*

Materials *Cahier*, p. 77
Bande

Objectives
- to develop listening comprehension
- to identify selected information in a context that includes many unfamiliar language items.
- to review further telling the time

Suggested Procedures
This activity focuses on a particular problem: that students sometimes worry so much when they hear unfamiliar words that they fail to recognize those that are familiar. Explain to students that they must learn to tolerate some ambiguity and try either to understand the general idea of a message or to identify whatever information they are looking for.

In each recorded conversation students listen for and then show the time mentioned, either drawing in the hands or writing the required numbers on the clocks. After the tape has finished, students write out the time in words for each question.


H. *Je comprends!*
Écoute bien puis écris l'heure.

Modèle: Il est sept heures dix. ou 7:10

1. Il est quatre heures moins vingt-cinq
2. Il est une heure cinq
3. Il est neuf heures dix
4. 9:45 Il est dix heures moins le quart
5. 7:50 Il est huit heures moins dix
6. Il est onze heures moins vingt
7. 2:20 Il est deux heures vingt
8. Il est six heures et demie
9. Il est minuit moins cinq
10. 4:15 Il est quatre heures et quart

77
3C

Tapescript
Écoute bien. Tu vas entendre dix conversations. Dans chaque conversation, une personne va dire l'heure. Si tu ne comprends pas toute la conversation, ce n'est pas important. Écoute bien et écris l'heure. C'est tout!

Modèle: —Allons, Michel, réveille-toi. Tu dois aller à l'école.
—Ah, laissez-moi tranquille. Je veux dormir ...
—Mais il est sept heures dix. Vite, lève-toi ...
—Oh là là! Quelle vie!

Conversation 1
—Martine, est-ce que tu as l'heure?
—Oui ... Attends ... Où est ma montre? Une seconde ... Mais où est ma montre? Ah, la voilà! ... Il est exactement trois heures moins vingt-cinq.
—Merci, Martine.

Conversation 2
—L'autobus pour Québec, c'est ici?
—Oui, c'est ça.
—Est-ce que vous savez à quelle heure il arrive à Québec?
—Oui, je crois qu'il sera à Ste-Foy à six heures et demie.
—Merci, madame.

Conversation 3
(téléphone qui sonne)
—Allô
—Allô! Guy?
—Oui.
—C'est André.
—Ah, salut André.
—Tu viens jouer au tennis avec moi?
—O.K. mais je dois rentrer chez nous au plus tard à huit heures et demie.
—D'accord. Mais viens vite! À tout à l'heure.
(Bruit de téléphone qu'on raccroche)

Conversation 4
—Allez Caroline, réveille-toi!
—Non, je veux dormir.
—Allons! Tu as assez dormi.
—Non. Laisse-moi encore un peu.
—Écoute: il est déjà neuf heures moins vingt. Tu vas être en retard.
—O.K. Arrête de crier. Je me lève ...

Conversation 5
—L'avion de New York, monsieur, il est arrivé?
—Non, madame, pas encore. Il a été retardé.
—Et à quelle heure vous l'attendez?
—Un instant, s'il vous plaît ... Il arrive à onze heures dix.
—Merci, monsieur.

Conversation 6
(téléphone qui sonne)
—Allô?
—Allô, la réception dc l'hotel?
—Oui, madame.
—Est-ce que vous pouvez me réveiller demain matin à sept heures moins cinq?

—Votre nom, s'il vous plaît?
—Madame Laberge, chambre numéro 624.
—C'est très bien, Madame Laberge. On vous réveille demain à sept heures moins cinq.
—Merci. Bonsoir.
—Bonsoir, madame.

Conversation 7
—Tu vois ... là ... plus loin ... à côté de l'arbre. Il y a un train qui passe ici tous les jours.
—Un train passe près de ta maison?
—Oui, il passe tous les jours à quatre heures et quart.
—Est-ce que ça t'ennuie?
—Oh non! Pas du tout. Je trouve ça très amusant.

Conversation 8
—Maman, est-ce que je peux regarder «Superman»? On le donne ce soir au canal 6.
—À quelle heure?
—Le film commence à minuit cinq.
—Tu es fou? À minuit cinq, monsieur, toi, tu dors.
—Je n'aime pas dormir.
—Le matin ... oui, par exemple!

Conversation 9
—Bonjour, mademoiselle.
—Bonjour, monsieur.
—Je m'appelle Denis Dumas. J'ai rendez-vous avec le Dr. Tremblay à trois heures moins le quart.
—Un instant. ... Landry, Arsenault ... Dumas. Oui, c'est ça. Veuillez vous asseoir, monsieur. Ce ne sera pas long.
—Merci, mademoiselle.

Conversation 10
—Michel, tu as mis le réveil?
—Oui, je l'ai mis.
—À cinq heures vingt-cinq.
—Cinq heures vingt-cinq? C'est trop tôt!
—Mais non, écoute ... On doit prendre une douche, nourrir le chat, arroser les plantes, téléphoner à un taxi ...
—(elle l'interrompt) O.K., O.K. Alors, moi, je dors tout de suite. Bonne nuit.

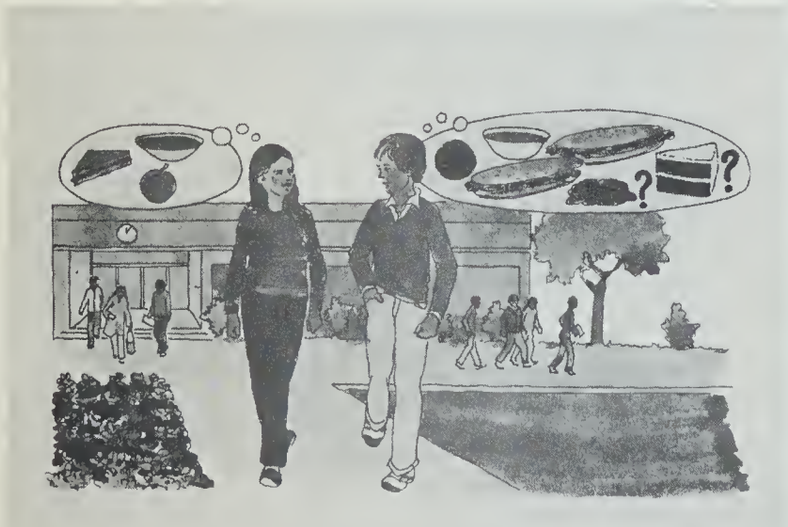


Tableau mural 5-3

Phase C En avant!

Présentation

Materials *Livre*, p. 95
Bande
Supports visuels : tableau mural 5–3

Pictures of various foods

Suggested Procedures
In this scene Nathalie is on the way home for lunch.

Not all the new vocabulary introduced in this scene requires special attention. Encourage students to guess the meaning of *soupe*, *sous-marin*, and *biscuits*. Dramatize the expressions *j'ai faim* and *devenir un gros patapouf*. Use a picture to convey the meaning of *un gros morceau de gâteau*.

This scene presents the use of ALLER with infinitives (the future immediate). Introduce this structure to students with personalized questions such as the following:

T: *Moi, aujourd'hui à midi je vais manger à l'école. Toi, (nom), est-ce que tu vas manger à l'école ou chez vous?*
S: *Je vais manger chez nous.*
T: *Moi, demain à midi je vais manger ici. Toi, (nom), est-ce que tu vas manger à l'école demain?*

En avant!

Scène III

Dans la rue. Il est midi cinq.

Nathalie: Est-ce qu'il y a quelqu'un chez vous pour le dîner?*
Michel: Oh oui! Il y a mes deux sœurs, maman et papa.
Nathalie: Chanceux! Moi, mes parents travaillent à l'extérieur. Je mange toute seule.
Michel: Qu'est-ce que tu vas manger?
Nathalie: Je crois que je vais manger une soupe, un sandwich au beurre d'arachide et un fruit. Et toi?
Michel: Moi, j'ai toujours très faim à midi. Je crois que je vais manger une soupe, deux sous-marins, un fruit et six biscuits ou un gros morceau de gâteau.
Nathalie: Oh là là! Tu vas devenir un gros patapouf!

* Au Québec on mange le dîner à midi.

S: *Oui, je vais manger à l'école demain.*
T: *À midi, je vais manger un sandwich, des biscuits et une pomme. Est-ce que tu vas manger un sandwich pour le dîner, (nom)?*

or

Qu'est-ce que tu vas manger pour le dîner (nom)?

Use the wallchart to elicit answers to questions such as the following:

D'après toi, qu'est-ce que Nathalie va manger?
Qu'est-ce que Michel va manger?
Où sont-ils?

Proceed with the recording and the recognition reading.

Suggested Follow-up
Students can act out the dialogue or, better, create original versions based on their personal experience. This can be done at the end of the presentation or at the end of the *phase*.

Note
In Canada the three meals of the day are called *le déjeuner, le dîner,* and *le souper*. In France they are called *le petit déjeuner, le déjeuner*, and *le dîner*.

13. Qu'est-ce qu'ils disent?

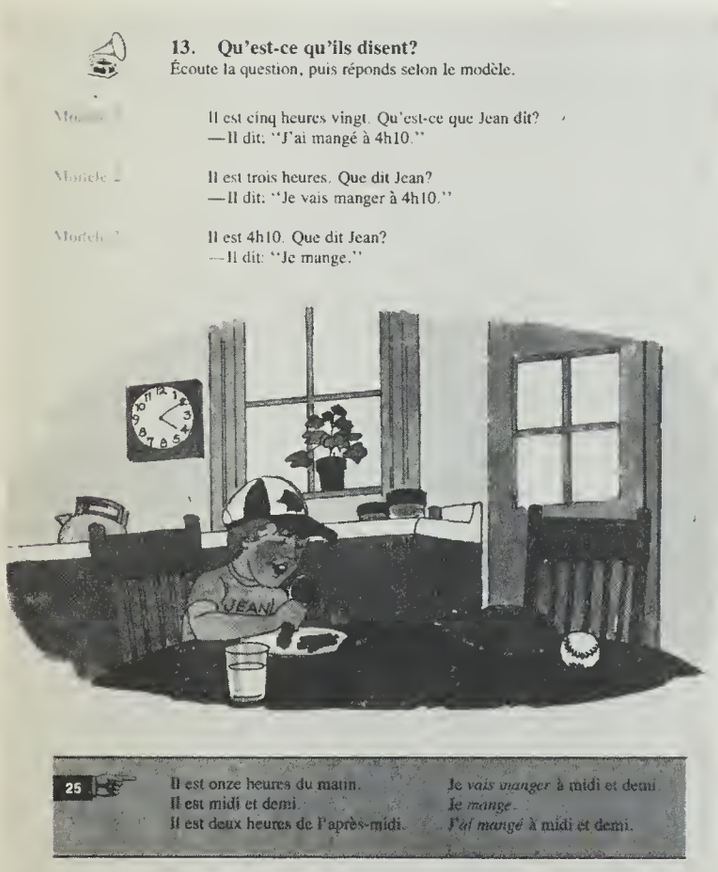
Materials *Livre*, pp. 96–97
Bande
Supports visuels : paquet de mini-cartes 5

Optional: Pictorial flashcards that illustrate *j'ai mangé, je mange, je vais manger* (see procedures)
A paper bag containing lunch items such as cookies, an apple, etc.

Objectives
- to introduce the relationship between past, present, and future
- to practice the appropriate use of *je vais manger, je mange, j'ai mangé*
- to develop listening comprehension
- to practice *il/elle dit*
- to develop speaking skills

Suggested Procedures
Allow for two or three periods to introduce this activity. First present the idea in front of the class. For example, reach into a bag, pull out a cookie and an apple, and proceed as follows:

T: *J'ai faim. Qu'est-ce que je vais manger, le biscuit ou la pomme? Je crois que je vais manger le biscuit.* (Put the apple back in the bag.) *(Nom), est-ce que je vais manger la pomme?*
S: *Non, tu vas (vous allez) manger le biscuit.*
T: (Eat the cookie.) *Voilà. Maintenant, je mange le biscuit. Hm, c'est bon! Qu'est-ce que je fais, (nom)?*
S: *Tu manges (vous mangez) le biscuit.*

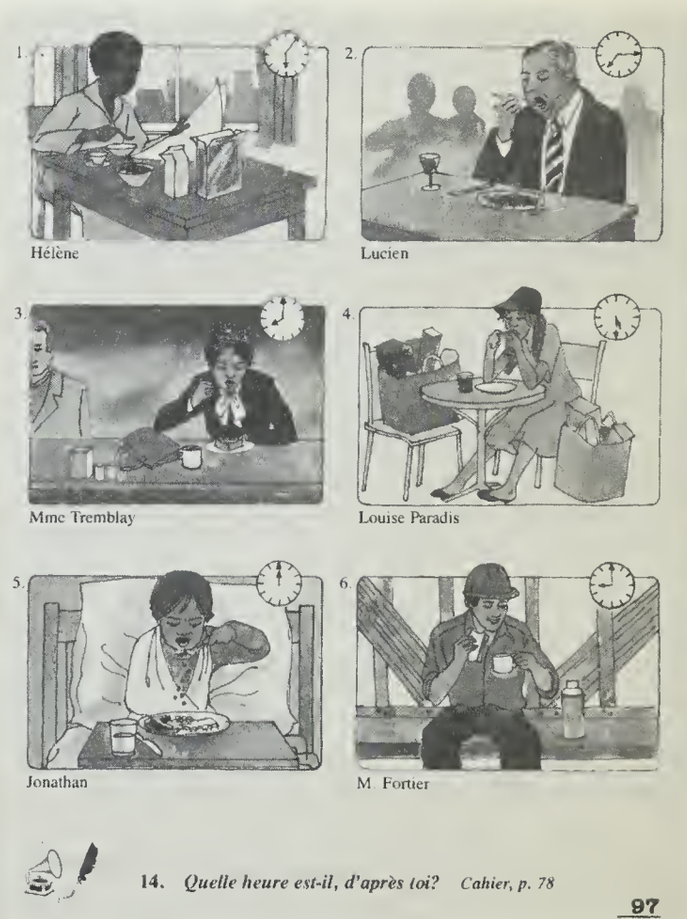

13. Qu'est-ce qu'ils disent?
Écoute la question, puis réponds selon le modèle.

Il est cinq heures vingt. Qu'est-ce que Jean dit?
—Il dit: "J'ai mangé à 4h10."

Il est trois heures. Que dit Jean?
—Il dit: "Je vais manger à 4h10."

Il est 4h10. Que dit Jean?
—Il dit: "Je mange."

25
Il est onze heures du matin. Je *vais manger* à midi et demi.
Il est midi et demi. Je *mange*.
Il est deux heures de l'après-midi. J'*ai mangé* à midi et demi.

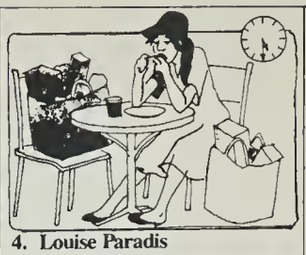


14. *Quelle heure est-il, d'après toi?* *Cahier, p. 78*

1. Hélène

2. Lucien

3. Mme Tremblay


4. Louise Paradis

5. Jonathan

6. M. Fortier

9. Monique

10. M. Thibault

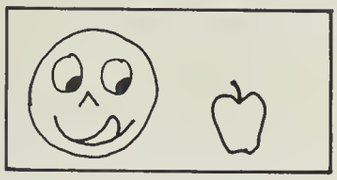
11. Marc

12. Yvette

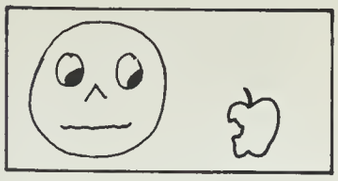
T: *J'ai fini. J'ai mangé le biscuit. (Nom), est-ce que toi, tu as mangé le biscuit?*
S: *Non, toi, tu as (vous, vous avez) mangé le biscuit!*

You can also use simple pictorial flashcards to introduce the idea of the activity. Depict male and female subjects and a variety of foods. For example:

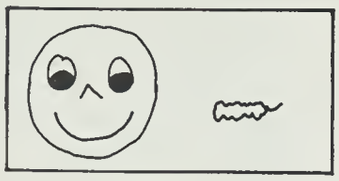
Voilà Jean. Il dit:
«Je vais manger la pomme.»



Qu-est-ce qu'il dit?
«Je mange la pomme.»



Maintenant, il ne mange plus.
C'est fini. Qu'est-ce qu'il dit?
«J'ai mangé la pomme.»



Limit these preparatory activities to the subject forms *je* and *tu* and to the verb MANGER (used in Activity 13) until the relationship between part, present, and future is clear. Later, create similar activities with JOUER.

Consider doing part of the activity orally before using the tape. Show the appropriate flashcards. For example:
Il est 6h05. Que dit Hélène?
Il est 5h30. Que dit Hélène?
Il est 7h. Que dit Hélène?

Make sure the times you select do not create uncertainty. For example, avoid times such as *Il est 5h55* or *Il est 6h15* for Hélène since she could have started eating or could still be eating at these times.

Make sure the students understand the procedures for this recorded activity. Each picture on pages 96 and 97 of the textbook (and on the flashcards) shows a person eating at a given time. On the tape a time is stated; this time may be the same as or different from the time shown in the picture. Then comes a question: *Que dit (nom)?* If the time stated on the tape is earlier than the time shown in the illustration, the anticipated answer is *Il/Elle dit: «Je vais manger.»* If the time stated on the tape is the same as the time shown in the illustration, the anticipated answer is *Il/Elle dit: «Je mange.»* If the time stated is later than the time illustrated, the anticipated answer is *Il/Elle dit: «J'ai mangé.»* Answers are recorded and can be repeated.

Tapescript
Écoute la question, puis réponds selon les modèles.

Modèle 1: Regarde le modèle. Il est cinq heures.
Qu'est-ce que Jean dit?
—Il dit: «J'ai mangé à 4h10.»

Modèle 2: Il est trois heures. Que dit Jean?
—Il dit: «Je vais manger à 4h10.»

Modèle 3: Il est 4h10. Que dit Jean?
—Il dit: «Je mange.»

1. Regarde le numéro un. Il est huit heures. Que dit Hélène?
—Elle dit: «J'ai mangé à six heures cinq.»
2. Regarde le numéro un. Il est cinq heures vingt. Qu'est-ce qu'Hélène dit?
—Elle dit: «Je vais manger à six heures cinq.»
3. Regarde le numéro deux. Il est sept heures et quart. Qu'est-ce que Lucien dit?
—Il dit: «Je mange.»
4. Regarde le numéro trois. Il est sept heures. Que dit Madame Tremblay?
—Elle dit: «Je vais manger à huit heures.»
5. Regarde le numéro quatre. Il est dix heures du soir. Que dit Louise Paradis?
—Elle dit: «Je vais manger à cinq heures et demie.»
6. Regarde le numéro quatre. Il est quatre heures et demie. Que dit Louise Paradis?
—Elle dit: «Je vais manger à cinq heures et demie.»
7. Regarde le numéro cinq. Il est midi. Que dit Jonathan?
—Il dit: «Je mange.»
8. Regarde le numéro cinq. Il est deux heures moins le quart. Que dit Jonathan?
—Il dit: «J'ai mangé à midi.»
9. Regarde le numéro six. Il est dix heures. Qu'est-ce que Monsieur Fortier dit?
—Il dit: «J'ai mangé à neuf heures.»
10. Regarde le numéro six. Il est neuf heures. Qu'est-ce que Monsieur Fortier dit?
—Il dit: «Je mange.»
11. Regarde le numéro deux. Il est trois heures. Que dit Lucien?
—Il dit: «Je vais manger à sept heures et quart.»
12. Regarde le numéro trois. Il est onze heures. Que dit Madame Tremblay?
—Elle dit: «J'ai mangé à huit heures.»

14. *Quelle heure est-il, d'après toi?*

Materials *Cahier*, p. 78
Bande

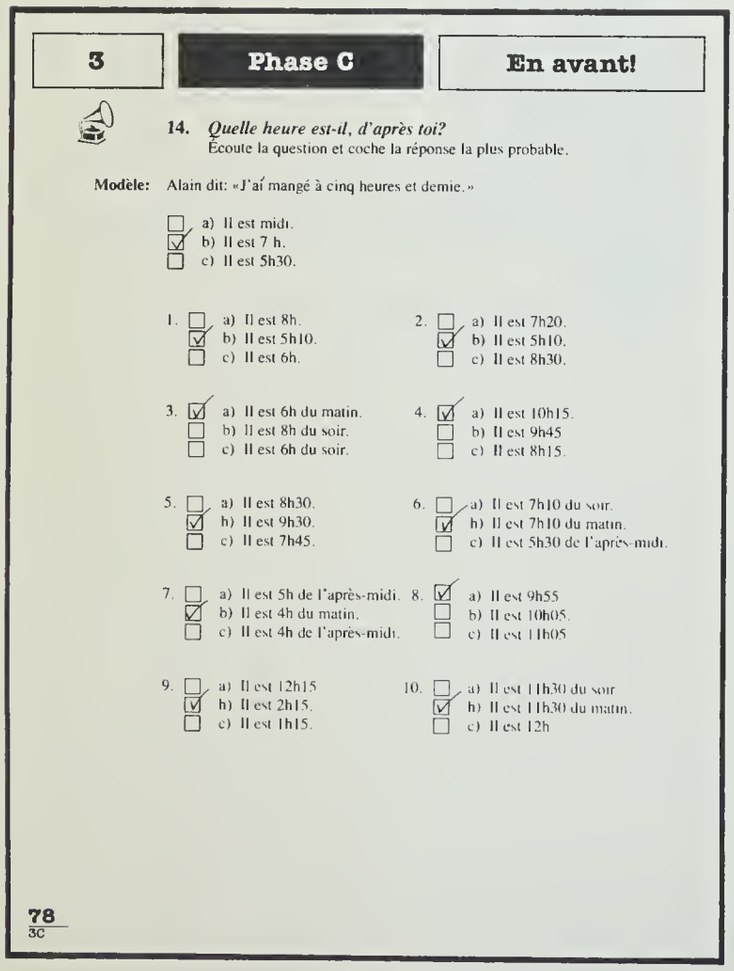
Objectives
- to practice further the use of past, present, and future
- to develop auditory discrimination between *J'ai mangé, Je mange* and *Je vais manger*
- to develop logical thinking

Suggested Procedures
In this activity, students must select in their workbook the most probable time at which each statement is made. For example, in the model the statement *J'ai mangé* indicates that the boy has already eaten. Consequently, the statement must be made later than 5h30, and so (b), *Il est 7h*, is the logical answer.

The aural difference between *j'ai mangé* and *je vais manger* is very slight and limited to the difference between *j'ai* [ʒe] and *je vais* [ʒvɛ]. To make sure students hear the difference, do a few examples orally before attempting the recorded activity. Oppose *j'ai mangé* and *je vais manger* exclusively. For example: *J'ai mangé à 9h. D'après toi, maintenant, est-ce qu'il est 7h ou midi? Je vais manger à 10h. Est-ce qu'il est 8h ou 11h?*

Tapescript
Écoute la question et coche la réponse la plus probable.

Modèle: Alain dit: «J'ai mangé à cinq heures et demie.»
a) Il est midi.
b) Il est 7h.
c) Il est 5h30.
La réponse est: b) Il est 7h.



3 | **Phase C** | **En avant!**

14. ***Quelle heure est-il, d'après toi?***
Écoute la question et coche la réponse la plus probable.

Modèle: Alain dit: «J'ai mangé à cinq heures et demie.»

☐ a) Il est midi.
☑ b) Il est 7 h.
☐ c) Il est 5h30.

1. ☐ a) Il est 8h.
☑ b) Il est 5h10.
☐ c) Il est 6h.

2. ☐ a) Il est 7h20.
☑ b) Il est 5h10.
☐ c) Il est 8h30.

3. ☑ a) Il est 6h du matin.
☐ b) Il est 8h du soir.
☐ c) Il est 6h du soir.

4. ☑ a) Il est 10h15.
☐ b) Il est 9h45
☐ c) Il est 8h15.

5. ☐ a) Il est 8h30.
☑ b) Il est 9h30.
☐ c) Il est 7h45.

6. ☐ a) Il est 7h10 du soir.
☑ b) Il est 7h10 du matin.
☐ c) Il est 5h30 de l'après-midi.

7. ☐ a) Il est 5h de l'après-midi.
☑ b) Il est 4h du matin.
☐ c) Il est 4h de l'après-midi.

8. ☑ a) Il est 9h55
☐ b) Il est 10h05.
☐ c) Il est 11h05

9. ☐ a) Il est 12h15
☑ b) Il est 2h15.
☐ c) Il est 1h15.

10. ☐ a) Il est 11h30 du soir
☑ b) Il est 11h30 du matin.
☐ c) Il est 12h

78
3C

Commence:

1. Michel dit: «Il est cinq heures dix. Je mange.»
a) Il est 8h. b) Il est 5h10. c) Il est 6h.
2. Marie dit: «Je vais manger à sept heures vingt.»
a) Il est 7h20. b) Il est 5h10. c) Il est 8h30.
3. Jean-François dit: «Je vais manger à six heures du soir.»
a) Il est 6h du matin. b) Il est 8h du soir. c) Il est 6h du soir.
4. Jacques dit: «J'ai mangé à neuf heures quarante-cinq.»
a) Il est 10h15. b) Il est 9h45. c) Il est 8h15.
5. Rachel dit: «J'ai mangé à huit heures et demie.»
a) Il est 8h30. b) Il est 9h30. c) Il est 7h45.
6. Estelle dit: «Je mange. Il est sept heures dix du matin.»
a) Il est 7h10 du soir. b) Il est 7h10 du matin. c) Il est 5h30 de l'après-midi.
7. Ronald dit: «Je vais manger à quatre heures de l'après-midi.»
a) Il est 5 h de l'après-midi. b) Il est 4h du matin. c) Il est 4h de l'après-midi.
8. Corinne dit: «Je vais manger à dix heures cinq.»
a) Il est 9h55. b) Il est 10h05. c) Il est 11h05.
9. Clémence dit: «J'ai mangé à une heure et quart.»
a) Il est 12h15. b) Il est 2h15. c) Il est 1h15.
10. Elias dit: «Je mange. Il est onze heures et demie du matin.»
a) Il est 11h30 du soir. b) Il est 11h30 du matin. c) Il est 12h.

15. Qu'est-ce que tu vas faire?

Materials *Livre*, p. 98

Objectives
- to express the future using ALLER with infinitives
- to review expressions describing familiar after-school activities
- to exchange personal information

Suggested Procedures
The list on page 98 of the textbook suggests a few after-school student activities. Some of these expressions were practiced in Activity G on page 94.

Provide the vocabulary required for your students to refer to their activities. For example:

Je vais travailler chez Steinberg.
Je vais garder mon petit frère.

16. Jeu: Devine!

Materials *Livre*, p. 99
Supports visuels : paquet de mini-cartes 4

12 small cards bearing the numbers 1 to 12

Objectives
- to practice the *je* and *tu* forms of ALLER with infinitives
- to practice the affirmative and negative forms
- to have fun

Suggested Procedures
Consider reviewing the expressions presented in Activity G on page 94 of the textbook and then practice the affirmative and negative forms of *je vais/tu vas* with infinitives. For example, refer to #5 and proceed as follows:

T: *Que fait André?*
S: *Il joue au hockey.*
T: *Moi, après l'école, je ne vais pas jouer au hockey. Je vais jouer au baseball. Et toi, (nom), est-ce que tu vas jouer au hockey après l'école?*
S: *Non, je ne vais pas jouer au hockey. Je vais jouer de la guitare.*

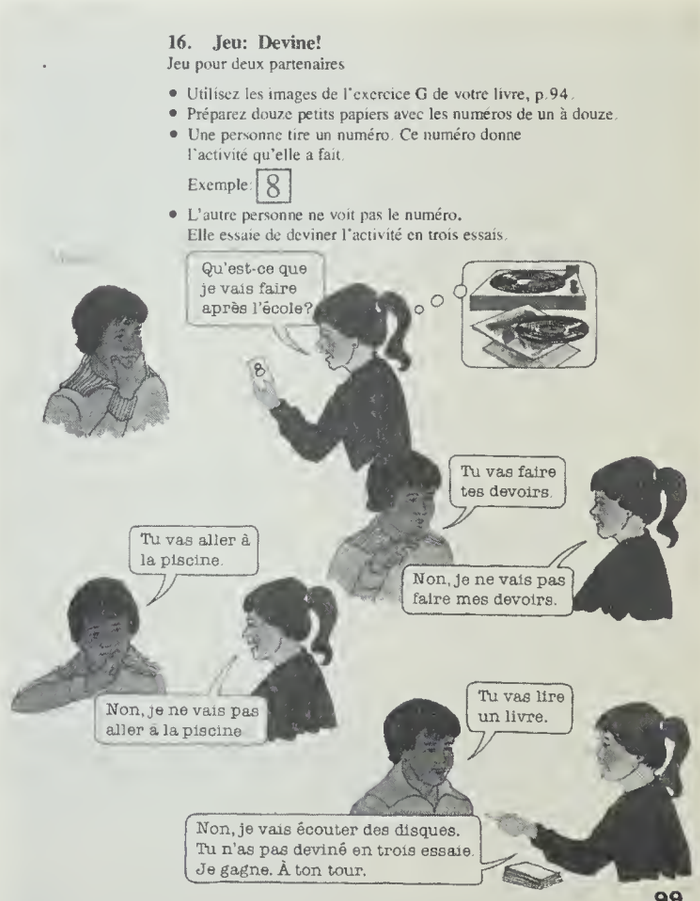
Refer to #9:

T: *Regardez Monique. Est-ce qu'elle va au restaurant?*
S: *Non, elle ne va pas au restaurant, elle va à la piscine.*
T: *Et toi, (nom), est-ce que tu vas aller à la piscine ce soir?*
S: *Oui, je vais aller à la piscine.*

Suggestions.

Je vais jouer
- avec un-e ami-e (mes amis...).
- au football (baseball, hockey...).
- de la guitare (du piano...).
- aux dominos (aux cartes...).
- etc.

Je vais
- faire mes devoirs.
- dormir.
- regarder la T.V.
- écouter des disques (la radio).
- aller au restaurant (à la piscine...).
- aider mon père (ma mère...).
- etc.



The game itself can be played in teams or in pairs. First play the game with large teams, so that students understand the procedures and scoring system when they play in pairs.

Use the flashcards or the pictures for Activity G on page 94 of the textbook and a set of small cards numbered from 1 to 12. Student A draws a card, looks at it, but does not show it to Student B. The number on the card corresponds to the numbered picture and indicates the activity that Student A is going to do after school.

Student A then asks Student B, *Qu'est-ce que je vais faire après l'école?* Student B has three tries to guess the answer. Then Student B draws a card and Student A tries to guess the activity in three tries. The scoring system is as follows:

Student guesses correctly on first try: three points
Student guesses correctly on second try: two points
Student guesses correctly on third try: one point
Student fails to guess in three tries: three points for the other student

17. *Qui va faire quoi demain?*

Materials *Cahier*, p. 79
Livre, p. 100

Objectives
- to practice ALLER with infinitives, affirmative and negative forms
- to develop writing skills through meaningful transcription
- to develop linguistic competence through distinguishing acceptable statements from unacceptable ones

Suggested Procedures
All the forms of the verb ALLER were practiced in *À vos marques!* Consider reviewing this verb quickly before assigning Activity 17. (Observation 26 on page 100 of the textbook may be useful for that purpose — see note.)

When checking this matching activity, have students say the number–letter combination before reading a sentence aloud. Check the students' written work for accuracy in transcription.

17. ***Qui va faire quoi demain?***
Écris les phrases complètes.

1. Madame Leblanc va	A. la piscine.
2. Jacques et Roger	B. va pas regarder la télévision.
3. Toi, tu	C. aller au cinéma
4. Monsieur Lévesque	D. vais dormir.
5. Nous, on ne	E. vas faire tes devoirs.
6. Moi, je	F. allons jouer de la guitare.
7. Claire va aller à	G. au zoo.
8. Vous, vous	H. vont jouer ensemble.
9. Jean et moi, nous	I. va écouter des disques.
10. Mes cousins vont aller	J. allez aller au restaurant.

Modèle: (1-C) Madame Leblanc va aller au cinéma.
(2-H) Jacques et Roger vont jouer ensemble.
(3-E) Toi, tu vas faire les devoirs.
(4-I) Monsieur Lévesque va écouter des disques
(5-B) Nous, on ne va pas regarder la télévision.
(6-D) Moi, je vais dormir.
(7-A) Claire va aller à la piscine.
(8-J) Vous, vous allez aller au restaurant.
(9-F) Jean et moi, nous allons jouer de la guitare
(10-G) Mes cousins vont aller au zoo.

Note

Consider using Observation 26 on page 100 of the textbook for a teacher-directed team activity. Write a series of segmented sentences such as the following on the chalkboard or a large chart.

A	B	C
Je vais	manger	ce soir.
Tu vas	dormir	plus tard.
Il va	écrire	lundi.
Elle va	travailler	demain.
Nous allons	venir	aujourd'hui.
Vous allez	lire	jeudi.
Ils vont	regarder la télé	à six heures.
Elles vont	faire un sandwich	à midi.

On a separate piece of paper, write a new sentence formed with segments from A, B, and C that were unrelated previously. For example, *Tu vas venir à midi.* Do not show this piece of paper to the teams. Say *J'ai une nouvelle phrase. Devinez-la.* The teams take turns to guess the new sentence. For example, a student from Team A guesses *Je vais écrire aujourd'hui.* Put a 0 on the board to indicate that no part of the sentence guessed is a part of the secret sentence. Observant students will understand that they must exclude *je vais*, *écrire*, and *aujourd'hui* from any new guess.

A student from Team B guesses, *Nous allons venir à six heures.* Put a B on the board to indicate that the item from Column B is in the secret sentence. Observant students will understand that *venir* must be part of any new guess.

A student from Team A now guesses, *Ils vont venir à midi.* Put a B and a C on the board to indicate that the items from Columns B and C are now correct. It is now the turn of Team B. Guesses alternate from team to team until one team guesses the secret sentence.

The winning team is awarded a predetermined number of points.

This game encourages concentration as no student wants to waste a turn on a sentence that contains an item already excluded.

18. Ton expérience personnelle

Materials *Livre*, p. 100

Optional: Flashcards with simple sketches that illustrate *avoir peur, avoir sommeil, avoir faim* (see the suggested procedures)

Objectives

- to practice the use of AVOIR with *faim*, *sommeil*, *peur*
- to review expressions of degree such as *un peu*, *très*
- to review expressions of frequency such as *toujours*, *parfois*
- to exchange personal information

Suggested Procedures

Students practiced *avoir peur* in *À vos marques!*

Introduce *j'ai sommeil*, *j'ai faim*, and *j'ai peur* with simple dramatic gestures or simple sketches such as the following:

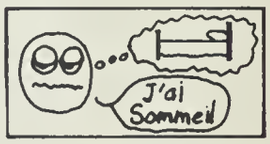
Voilà Alain. Il a peur de la souris.

Voilà Yvette. Elle a faim.

Elle va manger le sandwich.

Voilà Paul. Il a sommeil.

Il veut dormir.



17. ***Qui va faire quoi demain?*** *Cahier, p. 79*

26 *Pour parler d'une action future*

Je	ne	*vais*	pas	manger	
Tu		*vas*		dormir	demain.
Elle/Il/On		*va*		écrire	plus tard.
Elles/Ils		*vont*		travailler	ce soir.
Nous	n'	*allons*		venir	
Vous		*allez*		lire	

(ne) + ALLER + (pas) + infinitif

18. Ton expérience personnelle

Travaille avec un-e partenaire.

▲ tu/faim, maintenant?

▲ Est-ce que tu as faim, maintenant?

★ Oui, j'ai très faim.	★ Non, je n'ai pas faim.
ou	ou
★ Oui, j'ai un peu faim.	★ Non, je n'ai pas faim du tout.
ou	ou
★ Oui, j'ai toujours faim.	★ Non, je n'ai jamais faim.
ou	ou
Etc.	Etc.

27

Nathalie	*a sommeil.*		sommeil
Michel	*a faim.*	AVOIR	faim
Les souris	*ont peur* des chats.		peur

1. ★ tu / faim maintenant?
2. ▲ tu / sommeil le matin?
3. ★ tu / sommeil le soir?
4. ▲ tu / toujours / faim à midi?
5. ★ tu / faim après l'école?
6. ▲ tes parents / peur des animaux?
7. ★ tu / peur des souris?
8. ▲ les chats / peur des chiens?

For example, show Sketch #3 and say:

Voilà Paul. Il dit «J'ai sommeil.» Moi, j'ai toujours sommeil à dix heures du soir mais maintenant je n'ai pas sommeil. Et toi, (nom), est-ce que tu as sommeil, maintenant?

After a few similar questions using the three sketches or simple actions, have students proceed in pairs with Activity 18.

19. *Jeu: J'ai faim. Je prépare un bon sandwich.*

Materials *Livre*, p. 101
Cahier, pp. 80–84

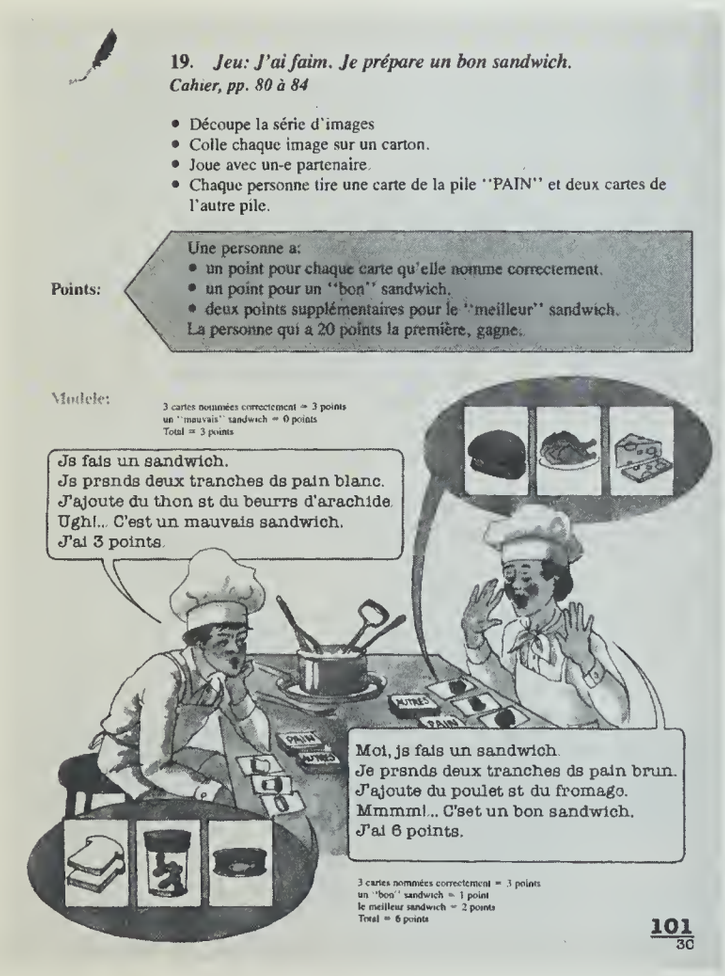
Optional: Cardboard for mounting individual cards
Paper glue
Coloured pencils

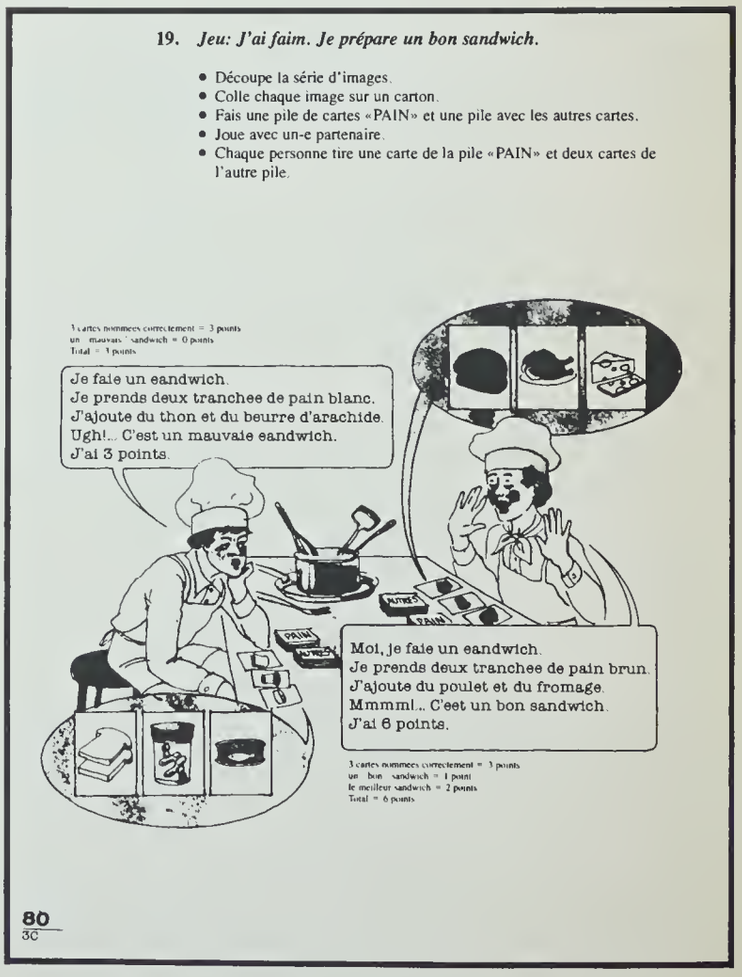
Objectives
- to review and practice further selected food vocabulary
- to practice *je fais, je prends, j'ajoute*
- to practice *un bon, un mauvais*
- to show the relativity of value judgments
- to have fun

Suggested Procedures
The twenty-four cards required for this game are printed in the workbook. Students cut out the cards and mount them on small pieces of cardboard. They may wish to colour them.

Each student can use a personal set of cards (as shown in the illustration on page 101) or pairs of students can pool their cards. The cards should be sorted into *pains* and *autres*, then shuffled and placed face down in two separate piles, as shown in the textbook illustration.

Explain how the game works and teach the language elements required to play it (*je fais, je prends, j'ajoute*). Invite students to refer to the illustrations and captions on pages 87–88 of the textbook if necessary.





To play the game, each student draws one card from the *pain* pile and two cards from the *autres* pile. For example, Student A turns up three cards (*un petit pain, du jambon*, and *de la moutarde*) and says the following:

Je fais un sandwich. Je prends un petit pain. J'ajoute du jambon et de la moutarde. D'après moi, c'est un bon sandwich.

For this, Student A receives four points.

Student B turns up three cards (*une baguette*, *du beurre*, and *de la margarine*) and says the following:

Je fais un sandwich. Je prends un morceau de baguette. J'ajoute du beurre et de la margarine. Ugh! C'est un mauvais sandwich!

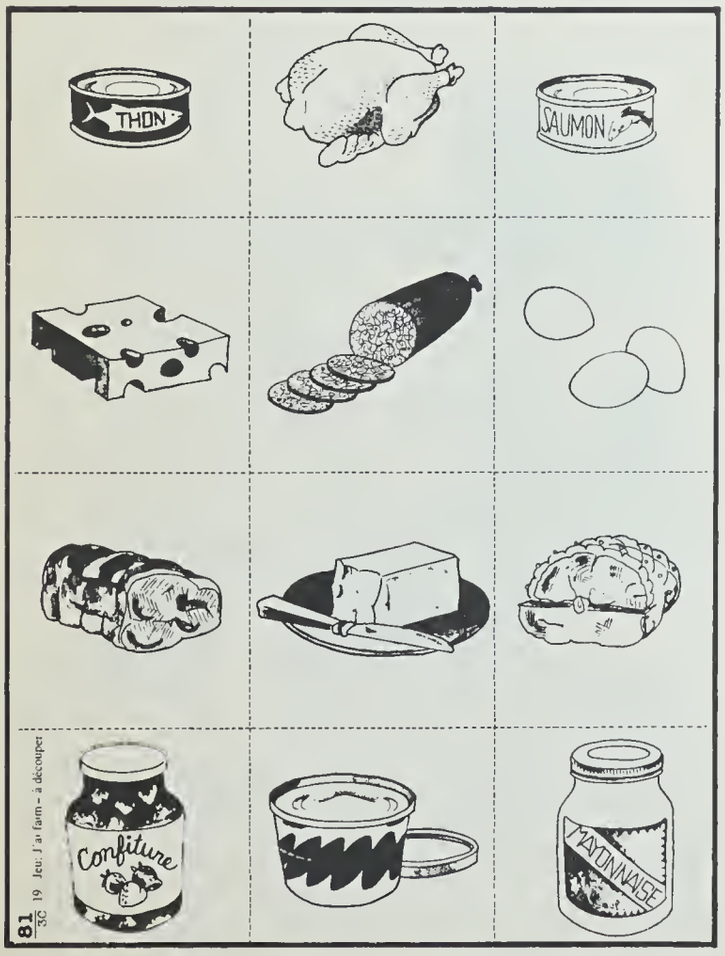
Student B receives three points. Only after both students have made up their sandwiches can the two bonus points be awarded for the best sandwich.

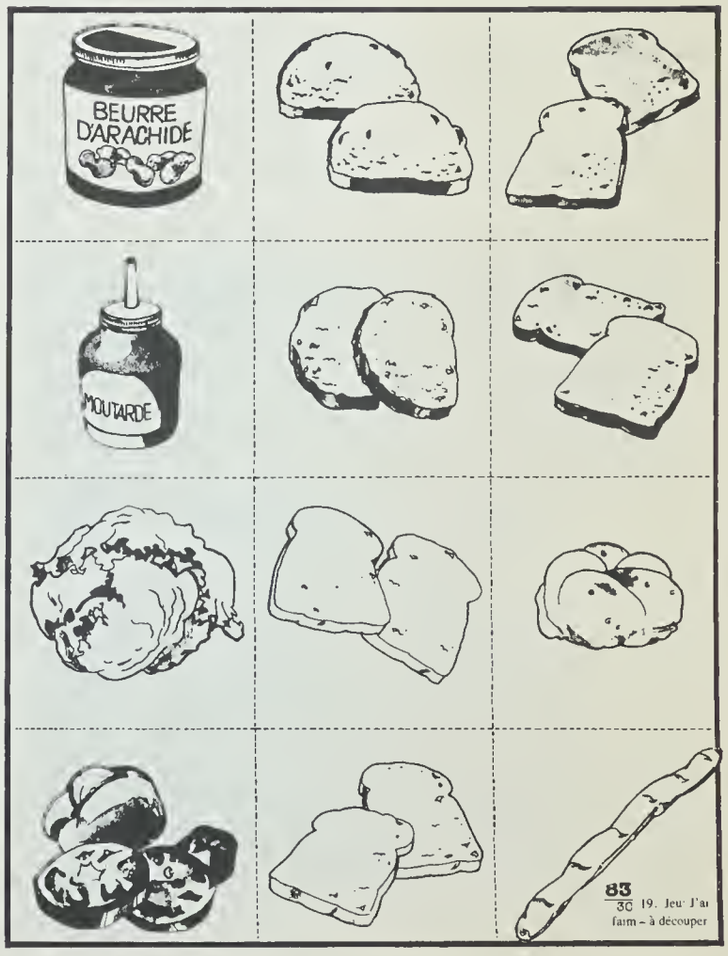
The students then discard the cards they have just used and proceed in turn to draw three new cards, one from the *pain* pile and two from the *autres* pile.

The first student to reach a suggested maximum of 20 points is the winner.

In a case where both partners select cards that produce a good sandwich, the bonus points for the best sandwich may create some problems. Players should be prepared to accept unusual and individual tastes. In the case of equally good sandwiches, award no points for the best one.

You can assign a third student to judge the language performance of partners, to keep score, and to moderate in the case of a dispute about a good or bad sandwich, or the best sandwich.





20. À chacun son goût!

Materials *Livre*, p. 102
Bande

Objectives
- to practice the use of *en*
- to review expressions of frequency such as *toujours, jamais*
- to develop listening comprehension
- to exchange personal information

Suggested Procedures
The pronoun *en* was introduced in *Étape 2* with *il y en a, il n'y en a pas* and *en* with numbers. You may wish to review these uses before expanding on the use of *en*.

Proceed to draw a chalkboard diagram similar to Observation 28 on page 102 of the textbook. Question the students about their likes and dislikes using questions similar to those in the tapescript. For example:

Quand je fais un sandwich, je mets toujours du beurre. Oui, j'en mets toujours. Et toi, (nom), est-ce que tu mets toujours du beurre dans tes sandwiches?
Moi, je mange souvent des fruits à midi. Est-ce que tu en manges souvent, (nom)?

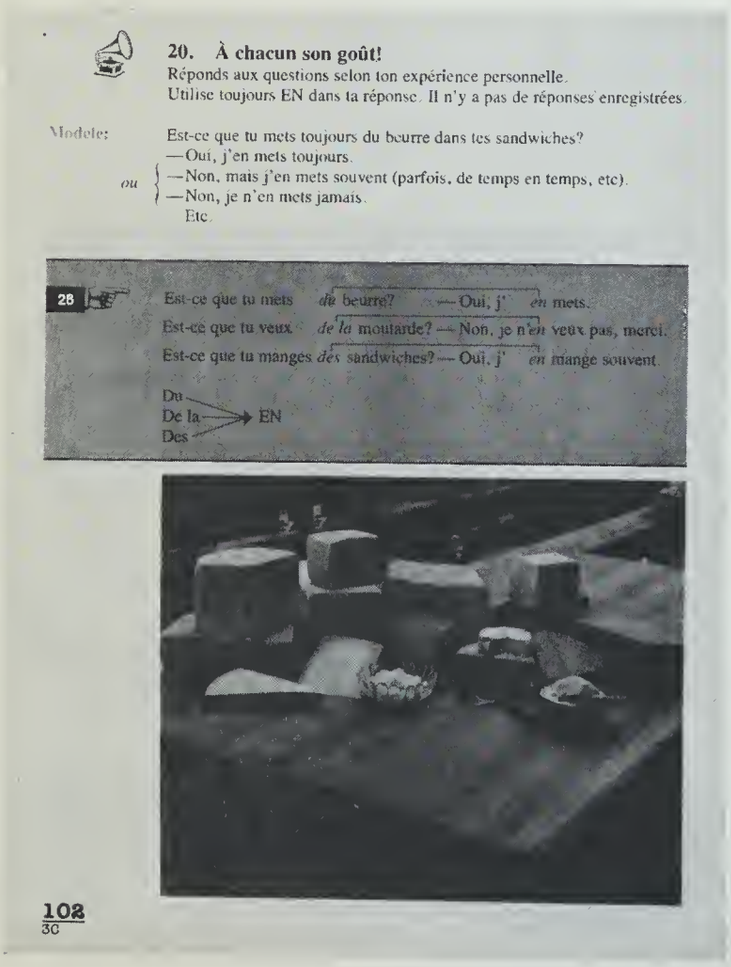
Note
Answers such as *j'en mets jamais* and *j'en mange pas souvent* should be accepted. These forms are more common in spoken language than those with *ne* such as *je n'en mange jamais* and *je n'en mange pas souvent*. However, present both options to the students since the form with *ne* is essential in written French.

Tapescript
Réponds aux questions selon ton expérience personnelle. Utilise toujours *en* dans ta réponse. Il n'y a pas de réponses enregistrées.

Modèle: Est-ce que tu mets toujours du beurre dans tes sandwiches?
—Oui, j'en mets toujours.

ou —Non, mais j'en mets souvent (parfois, de temps en temps, etc.)
—Non, je n'en mets jamais.
Etc.

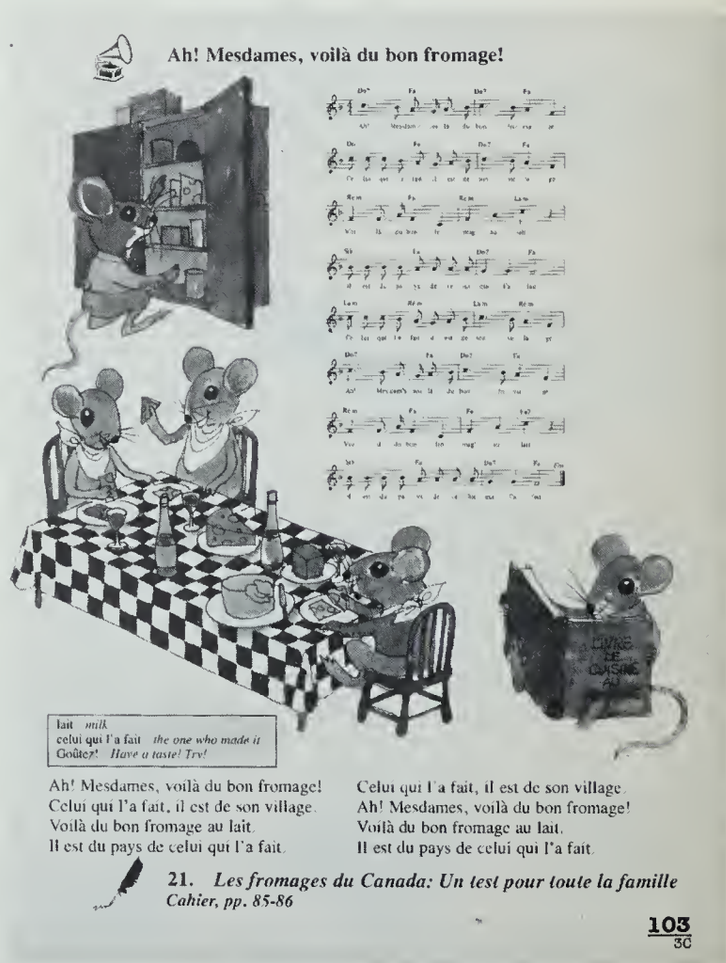
1. Est-ce que tu mets souvent de la moutarde dans tes sandwiches?
2. Est-ce que tu manges toujours des sandwiches à midi?
3. Est-ce que tu mets toujours de la mayonnaise dans tes sandwiches?
4. Mets-tu parfois de la margarine sur ton pain?
5. Est-ce que tu manges souvent des fruits à midi?
6. Est-ce tu manges souvent des sandwiches au beurre d'arachide?
7. Est-ce que tu manges souvent des oeufs?
8. Est-ce que tu manges toujours du pain brun?
9. Est-ce que tu mets souvent du fromage dans tes sandwiches?
10. Manges-tu parfois des sandwiches au saumon?
11. Manges-tu de temps en temps du pâté?
12. Est-ce que tu manges souvent des tomates?


20. À chacun son goût!
Réponds aux questions selon ton expérience personnelle.
Utilise toujours EN dans ta réponse. Il n'y a pas de réponses enregistrées.

Modèle: Est-ce que tu mets toujours du beurre dans tes sandwiches?
—Oui, j'en mets toujours.
ou —Non, mais j'en mets souvent (parfois, de temps en temps, etc).
—Non, je n'en mets jamais.
Etc.

28
Est-ce que tu mets *du* beurre? — Oui, j' *en* mets.
Est-ce que tu veux *de la* moutarde? — Non, je n'*en* veux pas, merci.
Est-ce que tu manges *des* sandwiches? — Oui, j' *en* mange souvent.
Du / De la / Des → EN

102
3C


Ah! Mesdames, voilà du bon fromage!

lait *milk*
celui qui l'a fait *the one who made it*
Goûtez! *Have a taste! Try!*

Ah! Mesdames, voilà du bon fromage!
Celui qui l'a fait, il est de son village.
Voilà du bon fromage au lait.
Il est du pays de celui qui l'a fait.

Celui qui l'a fait, il est de son village.
Ah! Mesdames, voilà du bon fromage!
Voilà du bon fromage au lait.
Il est du pays de celui qui l'a fait.

21. ***Les fromages du Canada: Un test pour toute la famille***
Cahier, pp. 85-86

103
3C

Chanson: Ah! Mesdames, voilà du bon fromage!

Materials *Livre*, p. 103
Bande

Objectives
- to learn a French folk song
- to have fun

Suggested Procedures
Follow the usual procedure for songs.

21. *Les fromages du Canada: Un test pour toute la famille*

Materials *Cahier*, pp. 85–86

Objectives
- to develop general knowledge
- to develop an awareness of Canadian products
- to encourage family participation in the French program
- to have fun

Suggested Procedures
For this two-part activity, family participation is desirable but not essential.

In (a), be sure that students properly pronounce the cheese names. Explain that they put the number of the cheese as illustrated beside the appropriate name in the list. Explain the scoring system after checking the answers.

In (b), some of the adjectives of nationality are new but most were met in previous *ensembles*. Most resemble their English counterparts so students should understand them easily. Check pronunciation. Explain to students that they put the letter indicating the nationality of origin of the cheese in the flag beside the cheese name. You may need to explain the scoring system.

Be sure to communicate the humour intended in the comments!

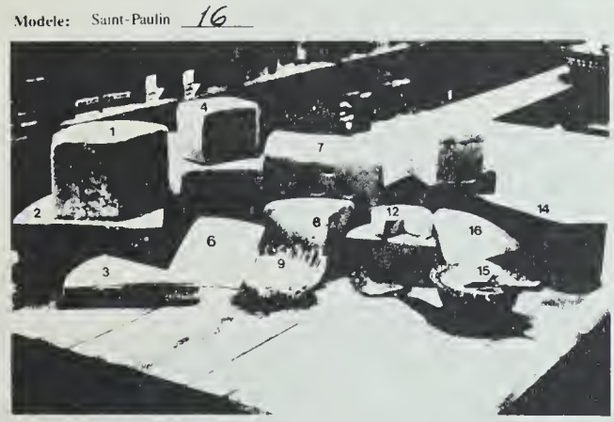
Suggested Follow-up
On a large world map locate the country of origin for the cheeses and place small labelled flags on the map showing cheese names.
Organize a cheese-tasting party!
Experiment with cheese-making in the classroom.
Plan a visit to a cheese factory or cheese store.

21. *Les fromages du Canada:* Un test pour toute la famille

Êtes-vous expert-e-s en fromage?

a) Le Canada produit beaucoup de bons fromages.
Faites correspondre le nom du fromage avec le numéro sur le dessin.
(Vous pouvez regarder la photo à la page 102 de votre livre.)

Modèle: Saint-Paulin 16



Nom des fromages

a) Bleu 1	f) Emmental 7	k) Mozarella 4
b) Brie 3	g) Feta 10	l) Oka 13
c) Camembert 12	h) Fromage cottage 9	m) Parmesan 6
d) Cheddar 2	i) Gouda 8	n) Quark 15
e) Edam 11	j) Havarti 5	o) Gruyère 14

Points
0–4 Est-ce que vous adorez le Cheddar en tranches?
5–9 Très bien! Vous savez bien manger!
10–15 Excellent! Vous allez probablement à beaucoup de dégustations de vins et fromages.

88
3C

b) Le Canada produit beaucoup de fromages d'origine étrangère. Faites correspondre le nom du fromage avec son origine.

Modèle: 16. Le limburger d
(Le limburger est un fromage d'origine belge.)

Le fromage . . .		est d'origine . . .
1. Anfleur e	13. Mozarella i	a) allemande
2. Brick e	14. Oka e	b) américaine
3. Brie g	15. Parmesan i	c) anglaise
4. Camembert g	16. Limburger e	d) belge
5. Cheddar a	17. Quark a	e) canadienne
6. Colby b	18. Saint-Paulin g	f) danoise
7. Edam h	19 Tomme des Laurentides e	g) française
8 Emmental h	20. Serra j	h) hollandaise
9. Feta l	21. Ricotta i	i) italienne
10. Gouda h	22 Provolone i	j) portugaise
11 Romano i	23. Estrom f	k) suisse
12. Havarti f	24 Tilsit a	l) grecque

Points
0–5 Un peu de géographie, c'est bon!
6–11 Vous avez encore des choses à apprendre sur le monde délicieux des fromages.
12–18 Très bien Il y a certainement de bons magasins de fromages dans votre ville.
19–24 Excellent! Quelle expertise!

86
3C

Chanson: Un jambon de Mayence

Materials *Livre* p. 104
Bande

Objectives
- to learn a French folk song
- to have fun

Suggested Procedures
This French folk song can go on forever!

The words are a bit difficult so general comprehension is sufficient. Follow the usual procedure for songs, but limit the number of verses.

Note
Mayence (Mainz) is a town in Germany. There seems to be no special reason for its selection other than the fact that it rhymes with *bombance*.

Phase D En forme?

Bande dessinée

Materials *Livre*, p. 105
Bande

Objectives
- to provide the background for Scène IV
- to review the relationship between past, present, and future

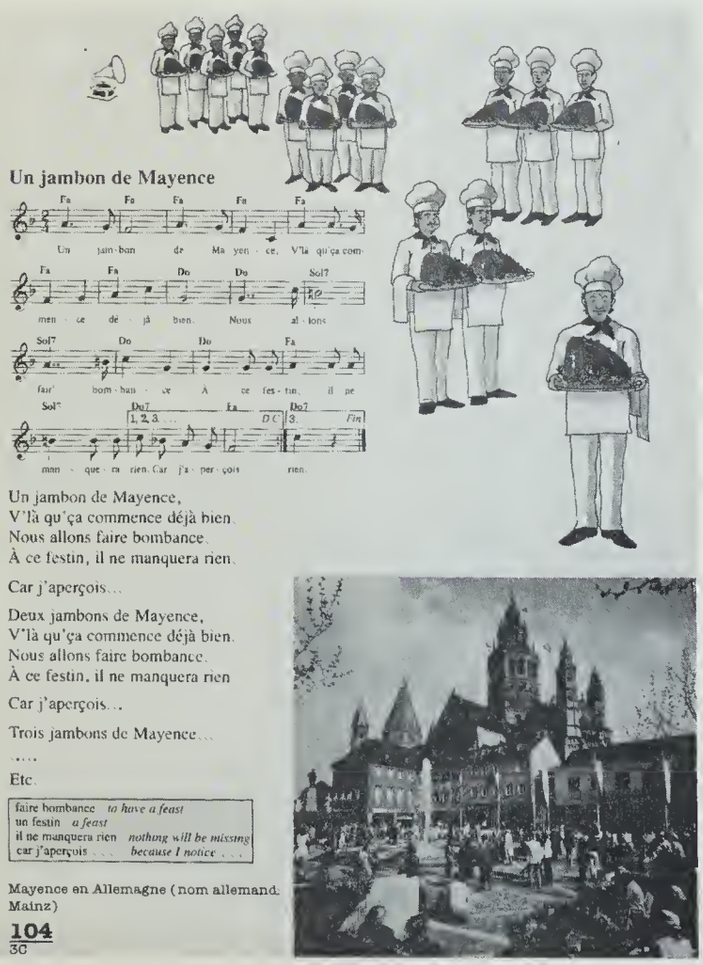
Ask four students to spend a few minutes preparing to present the comic strip to the class. They can use the recording as a model for pronunciation and intonation. During that time, ask the rest of the class a few preparatory questions such as the following:

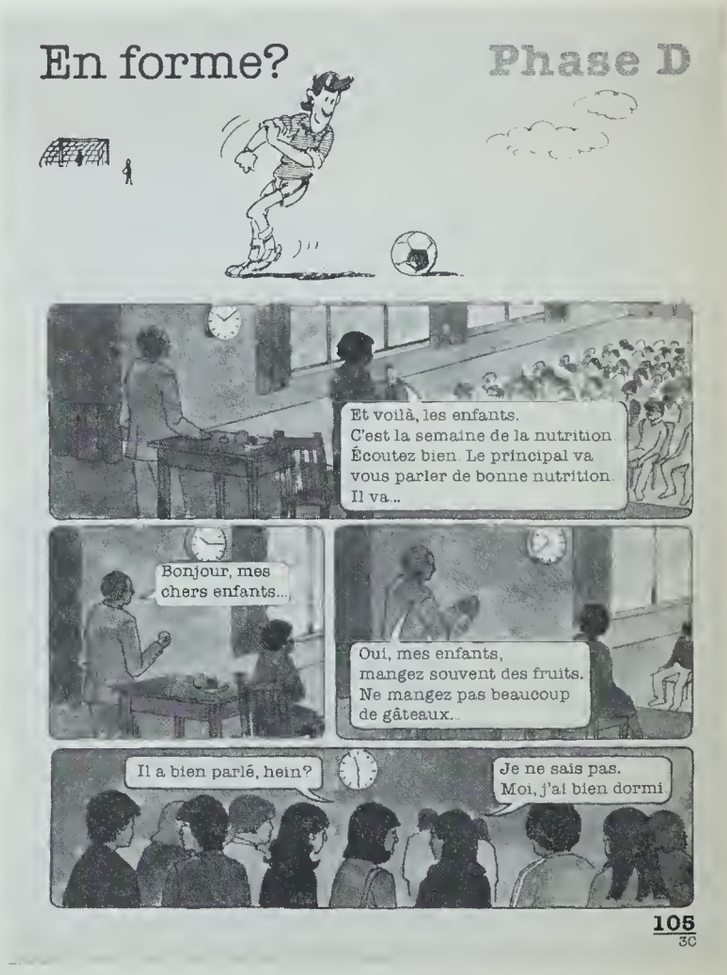
Comment s'appelle le principal de notre école?
Est-ce que tu manges beaucoup de fruits, (nom)?
Est-ce que tu manges beaucoup de gâteaux, (nom)?
Est-ce que tu as bien dormi cette nuit, (nom)?

Have the four students present their interpretation to the class. You can also have all students listen to the recording. Students should follow the text at the same time.

Ask a few comprehension questions:

À quelle heure est-ce que le principal a commencé à parler?
À quelle heure est-ce qu'il a fini de parler, d'après toi?
D'après toi (nom), où est-ce que les élèves vont à 11h30?
La fille qui a dormi est Nathalie. Est-ce que son amie a dormi?
Est-ce que son amie a trouvé que le principal a dit des choses intéressantes? Pourquoi? Qu'est-ce qu'elle dit?
Pourquoi est-ce que Nathalie ne sait pas si le principal a bien parlé?





A. Développe ta mémoire.

Materials *Livre*, p. 106
Bande

Objectives
- to practice *il/elle a dit*
- to develop listening skills
- to develop memorization skills
- to develop speaking skills

Suggested Procedures
As a warm-up activity have students form a line, and play "Telephone". Whisper a sentence to the first person in line, for example, *J'ai joué aux quilles hier soir*. The first person whispers the sentence to the person behind and so on. The last person in the line must say aloud the sentence whispered. If it is wrong, ask the second last person, *Qu'est-ce qu'il/elle a dit?*, and point to the third last person. Move back along the line, always asking *Qu'est-ce qu'il/elle a dit* until the original sentence is provided.

This activity is best done by pairs of students. Student A listens to a recorded statement and then asks Student B, *Qu'est-ce qu'il/elle a dit?* Student B then repeats the recorded statement. If the student is unable to do so after one hearing, the recording can be played a second time. For the next taped statement, the students should change roles.

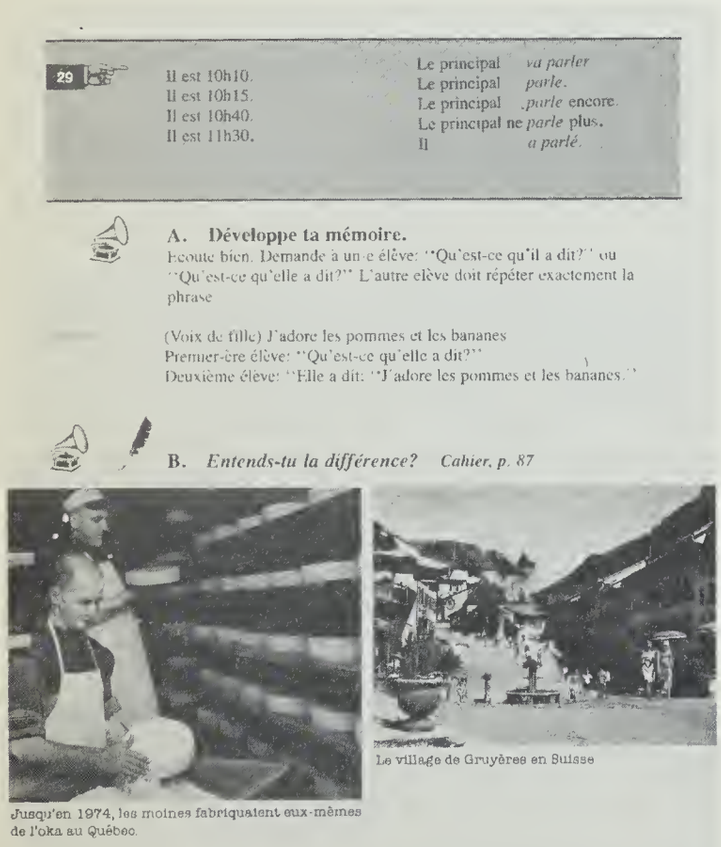
If you do the activity with the whole class, you or a student must control the tape. One student asks the question and another is selected to repeat the recorded statement.

Tapescript
Écoute bien. Demande à un-e élève: «Qu'est-ce qu'il a dit?» ou «Qu'est-ce qu'elle a dit?»

L'autre élève doit répéter exactement la phrase.

Modèle: (Voix de fille) J'adore les pommes et les bananes.
Premier-ère élève: Qu'est-ce qu'*elle* a dit?
Deuxième élève: Elle a dit: «J'adore les pommes et les bananes.»

1. (Voix féminine) J'ai un frère et deux soeurs.
2. (Voix masculine) Ce soir, je vais jouer au baseball.
3. (Voix masculine) J'ai six poissons rouges et deux poissons tropicaux.
4. (Voix féminine) J'adore les sandwiches au beurre d'arachide.
5. (Voix masculine) J'aime beaucoup le jambon, mais je n'aime pas du tout la mortadelle.
6. (Voix féminine) Après l'école, je ne vais pas regarder la télévision. Je vais lire un livre.
7. (Voix féminine) Oui, mes enfants, ne mangez pas beaucoup de gâteaux. Mangez des pommes.
8. (Voix masculine) À midi, je mange toujours seul parce que mes parents travaillent.



29

Il est 10h10.	Le principal *va parler*
Il est 10h15.	Le principal *parle*.
Il est 10h40.	Le principal *parle* encore.
Il est 11h30.	Le principal ne *parle* plus.
	Il *a parlé*.

A. Développe ta mémoire.
Écoute bien. Demande à un-e élève: "Qu'est-ce qu'il a dit?" ou "Qu'est-ce qu'elle a dit?" L'autre élève doit répéter exactement la phrase.

(Voix de fille) J'adore les pommes et les bananes
Premier-ère élève: "Qu'est-ce qu'elle a dit?"
Deuxième élève: "Elle a dit: "J'adore les pommes et les bananes."

B. *Entends-tu la différence?* *Cahier, p. 87*

Jusqu'en 1974, les moines fabriquaient eux-mêmes de l'oka au Québec.

Le village de Gruyères en Suisse

106
3C

B. *Entends-tu la différence?*

Materials *Cahier*, pp. 87–88
Bande

Objectives
- to develop auditory discrimination
- to distinguish between *le passé composé*, *le présent*, and *le futur* of ER verbs in the oral language

Suggested Procedures
As a preparation for the recorded activity, ask students to complete your sentences with *hier*, *aujourd'hui*, or *demain* as appropriate. For example:

T: *J'ai regardé la T.V.*
S: *J'ai regardé la T.V. hier.*
T: *Je vais écouter des disques.*
S: *Je vais écouter des disques demain.*

Tapescript
Écoute bien:

Je vais parler/Je parle/J'ai parlé.

La différence de prononciation entre *Je vais parler* et *J'ai parlé* n'est pas très grande, mais elle est très importante. C'est la différence entre le passé et le futur.

Écoute bien et coche la bonne réponse.

Modèle: Je vais parler.

1. Je vais jouer au hockey.
2. J'ai parlé au principal.
3. J'ai regardé la télé.
4. J'écoute des disques.
5. Je vais regarder la T.V.
6. Je vais parler au principal.
7. J'ai écouté des disques.
8. Je regarde la télévision.
9. J'ai joué au hockey.
10. Je parle au principal.
11. Je vais passer par Gaspé.
12. J'ai chanté une chanson.
13. Je dessine un oiseau.
14. J'ai trouvé la réponse.
15. Je vais visiter la cathédrale.
16. J'ai passé par Gaspé.
17. Je vais manger un sandwich.
18. Je joue au hockey.
19. J'ai mangé un sandwich.
20. Je vais chanter une chanson.

3 | **Phase D** | **En forme?**

B. ***Entends-tu la différence?***

Écoute bien:
Je vais parler / Je parle / J'ai parlé.

La différence de prononciation entre:
Je vais parler et *J'ai parlé* n'est pas très grande, mais elle est très importante. C'est la différence entre le passé et le futur.

Écoute bien et coche la bonne réponse.

Modèle: *Je vais parler.* ☑ Je vais parler.
☐ Je parle.
☐ J'ai parlé.

1. ☑ a) Je vais jouer au hockey.
☐ b) Je joue au hockey.
☐ c) J'ai joué au hockey.

2. ☐ a) Je vais parler au principal.
☐ b) Je parle au principal.
☑ c) J'ai parlé au principal.

3. ☐ a) Je vais regarder la télé.
☐ b) Je regarde la télé.
☑ c) J'ai regardé la télé.

4. ☐ a) Je vais écouter des disques.
☑ b) J'écoute des disques.
☐ c) J'ai écouté des disques.

5. ☑ a) Je vais regarder la T.V.
☐ b) Je regarde la T.V.
☐ c) J'ai regardé la T.V.

6. ☑ a) Je vais parler au principal.
☐ b) Je parle au principal.
☐ c) J'ai parlé au principal.

7. ☐ a) Je vais écouter des disques.
☐ b) J'écoute des disques.
☑ c) J'ai écouté des disques.

8. ☐ a) Je vais regarder la télévision.
☑ b) Je regarde la télévision.
☐ c) J'ai regardé la télévision.

9. ☐ a) Je vais jouer au hockey.
☐ b) Je joue au hockey.
☑ c) J'ai joué au hockey.

10. ☐ a) Je vais parler au principal.
☑ b) Je parle au principal.
☐ c) J'ai parlé au principal.

11. ☑ a) Je vais passer par Gaspé.
☐ b) Je passe par Gaspé.
☐ c) J'ai passé par Gaspé.

12. ☐ a) Je vais chanter une chanson.
☐ b) Je chante une chanson.
☑ c) J'ai chanté une chanson.

13. ☐ a) Je vais dessiner un oiseau.
☑ b) Je dessine un oiseau.
☐ c) J'ai dessiné un oiseau.

14. ☐ a) Je vais trouver la réponse.
☐ b) Je trouve la réponse.
☑ c) J'ai trouvé la réponse.

15. ☑ a) Je vais visiter la cathédrale.
☐ b) Je visite la cathédrale.
☐ c) J'ai visité la cathédrale.

16. ☐ a) Je vais passer par Gaspé.
☐ b) Je passe par Gaspé.
☑ c) J'ai passé par Gaspé.

17. ☑ a) Je vais manger un sandwich.
☐ b) Je mange un sandwich.
☐ c) J'ai mangé un sandwich.

18. ☐ a) Je vais jouer au hockey.
☑ b) Je joue au hockey.
☐ c) J'ai joué au hockey.

19. ☐ a) Je vais manger un sandwich.
☐ b) Je mange un sandwich.
☑ c) J'ai mangé un sandwich.

20. ☑ a) Je vais chanter une chanson.
☐ b) Je chante une chanson.
☐ c) J'ai chanté une chanson.

C. Qu'est-ce que tu réponds?

Materials *Livre*, p. 107
Bande

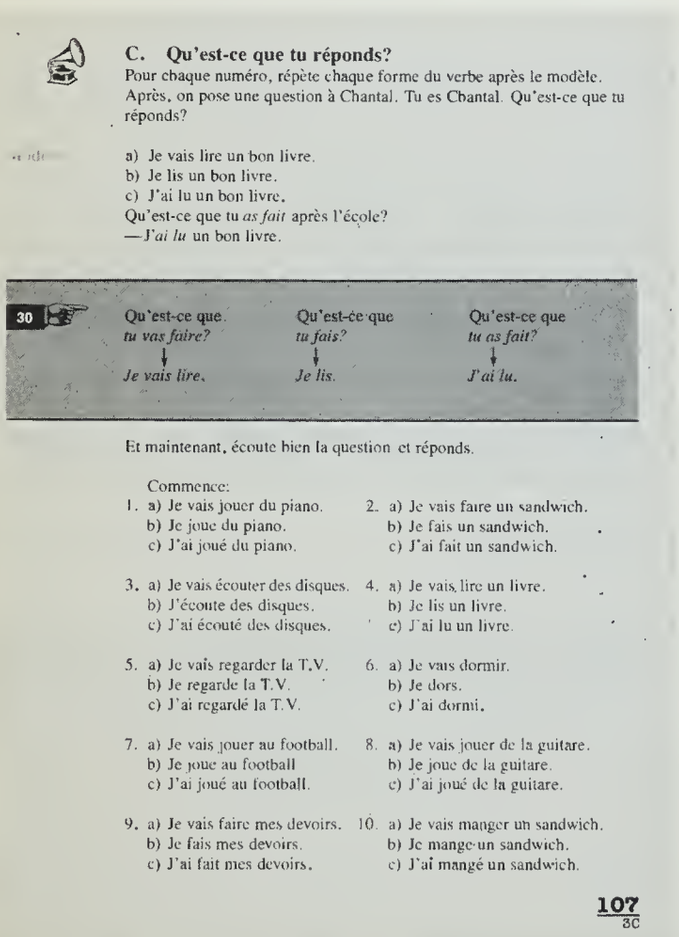
Optional: Game cards (see note)

Objectives
- to develop an awareness of tense agreement
- to practice selected verbs in *le passé composé*, *le futur*, and *le présent* with *je*
- to develop listening comprehension

Suggested Procedures
Question the students about their activities. Give clues to help them understand the tense of the verb. For example:

T: *Hier soir, j'ai regardé la télé et j'ai joué du piano. Et toi, (nom), qu'est-ce que tu as fait hier soir?*
S: *Moi aussi, j'ai regardé la télé.*
T: *Ah, tu as regardé la télé. Est-ce que tu as joué du piano?*
S: *Non, je ne joue pas du piano.*
T: *Ce soir, je vais écouter des disques. Et toi, (nom) est-ce que tu vas écouter des disques ce soir?*

Students should be aware that if their French class is taking place in the afternoon, *ce matin* and *à midi* indicate time past as much as *hier soir*. This is not necessarily true if the class is in the morning. *Après les classes*, *plus tard*, *ce soir*, *demain* and so on indicate the future in either case.



C. Qu'est-ce que tu réponds?
Pour chaque numéro, répète chaque forme du verbe après le modèle. Après, on pose une question à Chantal. Tu es Chantal. Qu'est-ce que tu réponds?

a) Je vais lire un bon livre.
b) Je lis un bon livre.
c) J'ai lu un bon livre.
Qu'est-ce que tu *as fait* après l'école?
—*J'ai lu* un bon livre.

30	Qu'est-ce que *tu vas faire?*	Qu'est-ce que *tu fais?*	Qu'est-ce que *tu as fait?*
	↓ *Je vais lire.*	↓ *Je lis.*	↓ *J'ai lu.*

Et maintenant, écoute bien la question et réponds.

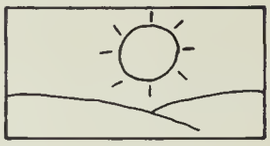
Commence:
1. a) Je vais jouer du piano. b) Je joue du piano. c) J'ai joué du piano.
2. a) Je vais faire un sandwich. b) Je fais un sandwich. c) J'ai fait un sandwich.
3. a) Je vais écouter des disques. b) J'écoute des disques. c) J'ai écouté des disques.
4. a) Je vais lire un livre. b) Je lis un livre. c) J'ai lu un livre.
5. a) Je vais regarder la T.V. b) Je regarde la T.V. c) J'ai regardé la T.V.
6. a) Je vais dormir. b) Je dors. c) J'ai dormi.
7. a) Je vais jouer au football. b) Je joue au football c) J'ai joué au football.
8. a) Je vais jouer de la guitare. b) Je joue de la guitare. c) J'ai joué de la guitare.
9. a) Je vais faire mes devoirs. b) Je fais mes devoirs. c) J'ai fait mes devoirs.
10. a) Je vais manger un sandwich. b) Je mange un sandwich. c) J'ai mangé un sandwich.

107
3C

To practice tense agreement further, prepare three cards that indicate time as follows:

1. *Hier soir*

2. *Maintenant*

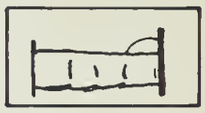


3. *Ce soir*

Prepare a second series of cards with symbols to indicate actions such as the following:

jouer au football

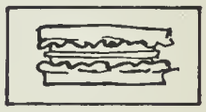
dormir



regarder la télé

jouer de la guitare

manger un sandwich



Divide the class into two teams, A and B. A player from each team comes to the front. Player A selects a time card and asks, *Qu'est-ce que tu as fait hier soir?*, *Qu'est-ce que tu fais maintenant?*, or *Qu'est-ce que tu vas faire ce soir?* as appropriate. A question in the correct tense wins Player A two points. Player B then selects an action card and replies by stating the action shown, for example, *je dors*. Player B receives one point for correctly identifying the action and one more point for using the correct tense.

In the taped activity itself students assume the role of Chantal. They repeat each form of the verb after the recorded model and then are asked a question. Students are to select and read aloud the suitable answer.

Tapescript
Pour chaque numéro, répète chaque forme du verbe après le modèle. Après, on pose une question à Chantal. Tu es Chantal. Qu'est-ce que tu réponds?

Modèle: a) Je vais lire un bon livre.
b) Je lis un bon livre.
c) J'ai lu un bon livre.

148/3D

Et maintenant, écoute bien la question et réponds.

Question: Qu'est-ce que *tu as* fait après l'école?
Réponse: *J'ai lu* un bon livre.

Commence:

1. a) Je vais jouer du piano.
   b) Je joue du piano.
   c) J'ai joué du piano.

Et maintenant, écoute bien la question et réponds.
Qu'est-ce que tu vas faire après l'école?

2. a) Je vais faire un sandwich.
   b) Je fais un sandwich.
   c) J'ai fait un sandwich.

Et maintenant, écoute bien la question et réponds.
Qu'est-ce que tu fais?

3. a) Je vais écouter des disques.
   b) J'écoute des disques.
   c) J'ai écouté des disques.

Et maintenant, écoute bien la question et réponds.
Qu'est-ce que tu as fait hier après-midi?

4. a) Je vais lire un livre.
   b) Je lis un livre.
   c) J'ai lu un livre.

Et maintenant, écoute bien la question et réponds.
Qu'est-ce que tu fais le soir?

5. a) Je vais regarder la T.V.
   b) Je regarde la T.V.
   c) J'ai regardé la T.V.

Et maintenant, écoute bien la question et réponds.
Qu'est-ce que tu vas faire demain soir?

6. a) Je vais dormir.
   b) Je dors.
   c) J'ai dormi.

Et maintenant, écoute bien la question et réponds.
Qu'est-ce que tu as fait hier matin?

7. a) Je vais jouer au football.
   b) Je joue au football.
   c) J'ai joué au football.

Et maintenant, écoute bien la question et réponds.
Qu'est-ce que tu vas faire demain après-midi?

8. a) Je vais jouer de la guitare.
   b) Je joue de la guitare.
   c) J'ai joué de la guitare.

Et maintenant, écoute bien la question et réponds.
Qu'est-ce que tu fais après tes devoirs?

9. a) Je vais faire mes devoirs.
   b) Je fais mes devoirs.
   c) J'ai fait mes devoirs.

Et maintenant, écoute bien la question et réponds.
Qu'est-ce que tu as fait ce matin?

10. a) Je vais manger un sandwich.
    b) Je mange un sandwich.
    c) J'ai mangé un sandwich.

Et maintenant, écoute bien la question et réponds.
Qu'est-ce que tu vas faire à midi?

D. Ton expérience personnelle

Materials *Livre*, p. 108

Objectives

- to practice *le passé composé* of selected verbs that use the auxiliary AVOIR with *je* and *tu*, in the affirmative and negative forms
- to exchange personal information

Suggested Procedures

As an introduction to this activity emphasize questions that are likely to produce negative responses. For example:

T: *Hier, après les classes je n'ai pas joué au baseball. Est-ce que tu as joué au baseball (nom)?*
S: *Non, je n'ai pas joué au baseball.*

T: *Est-ce que tu as pris l'autobus ce matin, (nom)?*
S: *Non, je n'ai pas pris l'autobus.*
T: *Moi non plus, je n'ai pas pris l'autobus ce matin. Et toi, (nom), est-ce que tu as pris l'autobus ce matin?*

When students can manage simple negative responses, introduce questions that require the use of *de* in the negative response. For example:

À midi je n'ai pas mangé de sandwiches au jambon. Et toi, (nom)?

A chalkboard diagram similar to Observation 31 on page 108 of the textbook may help students to remember the use of *de* in negative sentences. This concept was introduced in *Parlons chiffres*.

Practice some of the questions from the activity itself with the whole class and then let students work in pairs.

D. Ton expérience personnelle

Réponds selon ton expérience personnelle. Travaille avec un-e partenaire.

▲ Est-ce que tu as écouté des disques hier soir?

★ Oui, j'ai écouté des disques. Et toi?	★ Non, je n'ai pas écouté de disques. Et toi?
▲ Moi aussi, j'ai écouté des disques.	▲ Moi non plus, je n'ai pas écouté de disques.
Etc.	Etc.

31 Affirmatif: Oui, j' *ai* *écouté des* disques.
Négatif: Non, je *n'ai pas écouté de* disques.

Affirmatif: un — une — des
Négatif: *de* ou *d'*

1. ▲ Est-ce que tu as regardé la télé après l'école?
2. ★ Est-ce que tu as joué de la guitare hier?
3. ▲ Est-ce que tu as fait tes devoirs après l'école?
4. ★ Est-ce que tu as parlé au téléphone ce matin?
5. ▲ Est-ce que tu as écouté la radio hier soir?
6. ★ Est-ce que tu as mangé un sandwich hier à midi?
7. ▲ Est-ce que tu as lu un magazine hier?
8. ★ Est-ce que tu as dormi tard ce matin?
9. ▲ Est-ce que tu as pris l'autobus ce matin?
10. ★ Est-ce que tu as pris un taxi hier?

E. Ton expérience personnelle

Materials *Livre*, p. 109

Objectives
- to practice further the use of *le passé composé*
- to practice *le passé composé* of reflexive verbs with *je* and *tu* in the affirmative and negative forms
- to exchange personal information

Suggested Procedures
The verbs used in this activity were introduced and practiced in *Étape 3, Phase A*. Make statements that use those verbs, such as, *Moi, je me couche toujours vers onze heures et demie. Mais, hier soir, je me suis couché-e à neuf heures et demie.* Then use the same verbs as questions in a round robin activity. For example:

Student 1: *Je me suis couché-e à neuf heures et demie. À quelle heure tu t'es couché-e, (nom)?*
Student 2: *Moi, je me suis couché-e à dix heures. À quelle heure tu t'es couché-e, (nom)?*

And so on.

A little later, introduce the negative forms. For example:

T: *Je me suis réveillé-e ce matin à sept heures, mais je ne me suis pas levé-e à sept heures. Je me suis levé-e à sept heures et quart, parce que je suis toujours un peu paresseux-euse le matin. Est-ce que tu t'es réveillé-e à six heures ce matin, (nom)?*
S: *Non, (je ne me suis pas réveillé-e à six heures). Je me suis réveillé-e à huit heures moins dix.*
T: *Est-ce que tu t'es levé-e tout de suite?*

When some of the questions have been practiced the students should work through the activity with a partner.

Hier soir, le soleil s'est couché tard en Gaspésie.

E. Ton expérience personnelle
Réponds selon ton expérience personnelle. Travaille avec un-e partenaire.

▲ Est-ce qu tu t'es couché-e tard hier soir?

★ Oui, je me suis couché-e tard. Et toi?	★ Non, je ne me suis pas couché-e tard. Et toi?
▲ Moi aussi, je me suis couché-e tard.	▲ Moi non plus, je ne me suis pas couché-e tard.
Etc.	Etc.

32 Affirmatif: Je *me suis* couché-e tard.
Négatif: Je *ne me suis pas* couché-e tard.

1. ▲ À quelle heure tu t'es couché-e hier soir?
2. ★ Est-ce que tu t'es endormi-e tout de suite?
3. ▲ Est-ce que tu t'es réveillé-e tard ce matin?
4. ★ À quelle heure est-ce que tu t'es réveillé-e ce matin?
5. ▲ Est-ce que tu t'es levé-e tout de suite?
6. ★ Est-ce que tu t'es douché-e ce matin?
7. ▲ Est-ce que tu t'es lavé-e ce matin?
8. ★ Est-ce que tu t'es habillé-e vite ce matin?

Phase D En avant!

Présentation

Materials *Livre*, p. 111
Supports visuels : tableau mural 5–4

Suggested Procedures
In the final scene we meet the Tanguay family at their evening meal. As M. Tanguay questions Nathalie about the activities of her day, the use of the *passé composé* comes naturally.

Little new vocabulary is introduced in this passage. You may wish to practice the two new words:

sérieux

Use facial expressions and questions such as the following to explain this word:

T: *(Nom), est-ce que ton père est drôle ou est-ce que c'est un homme sérieux?*
S: *Mon père est drôle.*
T: *Est-ce qu'il n'est jamais sérieux?*
S: *Oui, de temps en temps.*
T: *Et ton père, (nom). Est-ce qu'il est toujours sérieux?*

Scène IV

À la maison

Il est 5h30. La famille Tanguay est à table.

Mme Tanguay: Qu'est-ce que tu as fait à l'école, aujourd'hui?
Nathalie: Rien. Ce matin, on a eu une assemblée générale. Le principal a parlé, parlé, parlé...
M. Tanguay: Qu'est-ce qu'il a dit?
Nathalie: Je ne sais pas, parce que moi, je me suis endormie et j'ai dormi, dormi, dormi...
M. Tanguay: Tu vois, Louise. l'école aujourd'hui, ce n'est pas sérieux. Ce n'est pas comme avant.
Nathalie: Ça va, papa, on sait. Toi, tu es un homme sérieux.
M. Tanguay: *(Il imite Nathalie)* "Ça va, papa, on sait. Toi, tu es un homme sérieux."... Enfin... Et, qu'est-ce que tu as fait après l'école?
Nathalie: J'ai joué au baseball avec des amis.
M. Tanguay: Tu as joué au baseball! Alors, les filles jouent au baseball maintenant?
Nathalie: Voyons, papa, tu exagères!
Mme Tanguay: Voyons, Bernard!
(Il imite Mme Tanguay et Nathalie)
M. Tanguay: "Voyons, papa! Voyons Bernard!" O.K. Je ne dis plus rien. Je mange en silence.
(Une minute plus tard.)
M. Tanguay: Mmmm! Elle est bonne, la soupe, n'est-ce pas?

22. As-tu compris la scène IV?
Réponds aux questions. Il n'y a pas de réponses enregistrées.

tu exagères

Present a short, pre-arranged sketch to explain this word. For example:

T: *Hier soir je suis allé-e à la pêche. J'ai pris un poisson qui mesure 89 cm de long.*
S: *89 cm!!! Tu exagères!*
T: *Oui, j'exagère. Voilà mon poisson.* (Show a picture of a goldfish.)

You could then use EXAGÉRER in a few exchanges. For example:

T: *De temps en temps j'exagère. Est-ce que tu exagères souvent, (nom)?*
S: *Non, mais parfois j'exagère. Et toi, (nom), est-ce que tu exagères?*
S: *Moi, je n'exagère jamais.*

With books closed, ask general questions based on *tableau mural 5–4* before playing the recording. For example:

Comment s'appelle cette famille?
Est-ce que Nathalie a des frères et des soeurs?
Qu'est-ce que les Tanguay mangent?

Add new vocabulary if students show interest. For example:

Où sont les Tanguay?
Dans ***la cuisine****. Et vous, est-ce que vous mangez dans la cuisine ou dans* ***la salle à manger****?*

After listening to the recorded presentation, ask a few personalized questions such as the following:

Est-ce qu'on a eu une assemblée à l'école ce matin?
Est-ce que ton père est un homme sérieux?
Est-ce que ta mère est une dame sérieuse?
Est-ce que tu imites souvent ton père?
Chez vous, est-ce qu'on mange en silence?

Some of the questions in Activity 22 could be practiced at this point.

Tableau mural 5-4

22. As-tu compris la scène IV?

Materials *Bande*

Objectives
- to check understanding of the presentation
- to develop listening comprehension
- to develop speaking skills
- to develop judgement and express personal opinions

Suggested Procedures
Since responses may vary, there are no recorded answers. Encourage students to express their own opinions about this scene.

Allow students to listen to the recording a couple of times, or have some students act out this scene, before attempting the recorded questions.

Tapescript
Réponds aux questions. Il n'y a pas de réponses enregistrées.

1. Qui a eu une assemblée générale? Mme Tanguay? M. Tanguay? Ou Nathalie?
2. D'après toi, est-ce que c'est vrai que Nathalie n'a rien fait à l'école?
3. Qui a parlé pendant l'assemblée générale?
4. Qu'est-ce que Nathalie a fait pendant l'assemblée générale?
5. D'après toi, qui est Louise?
6. M. Tanguay pense que l'école, ce n'est pas sérieux. Est-ce que Nathalie est d'accord avec son père?
7. Est-ce que toi, tu es d'accord avec M. Tanguay?
8. Qu'est-ce que Nathalie a fait après l'école?.
9. Avec qui est-ce qu'elle a joué?
10. D'après toi, est-ce que M. Tanguay exagère?
11. Combien de filles dans ta classe jouent au baseball?
12. Quand M. Tanguay dit «O.K. je mange en silence», est-ce qu'il est content?
13. Quel est le prénom de M. Tanguay?
14. Qu'est-ce que la famille Tanguay mange?
15. D'après toi, est-ce que M. Tanguay veut manger en silence?

Vive le sport!

Materials *Livre*, pp. 112–114
Supports visuels : paquet de mini-cartes 6

Photos from sports magazines of different sports activities
Students: pictures of sports items and different sports activities

Objectives
• to introduce vocabulary related to sports

Suggested Procedures
Use flashcards or pictures brought in by the students to introduce the vocabulary in this presentation. For example:

Voilà des patins. Est-ce que tu as des patins, (nom)?
Voilà un bâton de hockey. Est-ce que tu as un bâton de hockey?
Est-ce que ton père a un bâton de hockey?
Est-ce que tu aimes jouer au hockey?
Est-ce qu'un bâton de golf ressemble à un bâton de baseball?
Qu'est-ce qui est plus petit, une bille de billard ou une boule du jeu de quilles?
Est-ce qu'un moineau est rond?

Be sure to provide in the question the new vocabulary needed in the student's answer. Avoid overusing *Qu'est-ce que c'est?*

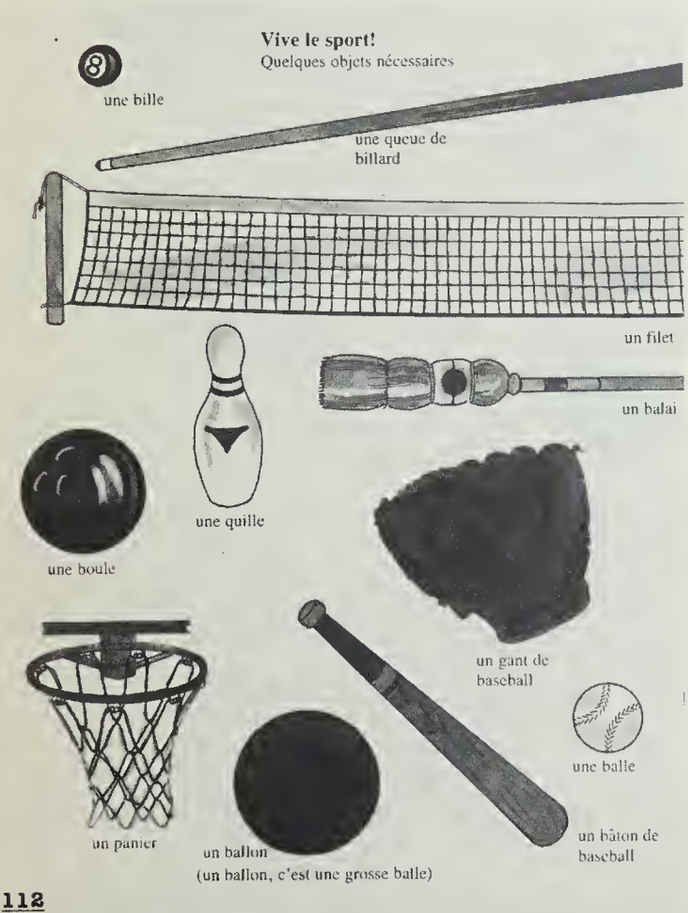
The students should not be expected to memorize all the new vocabulary at this point as it is reviewed in later activities.

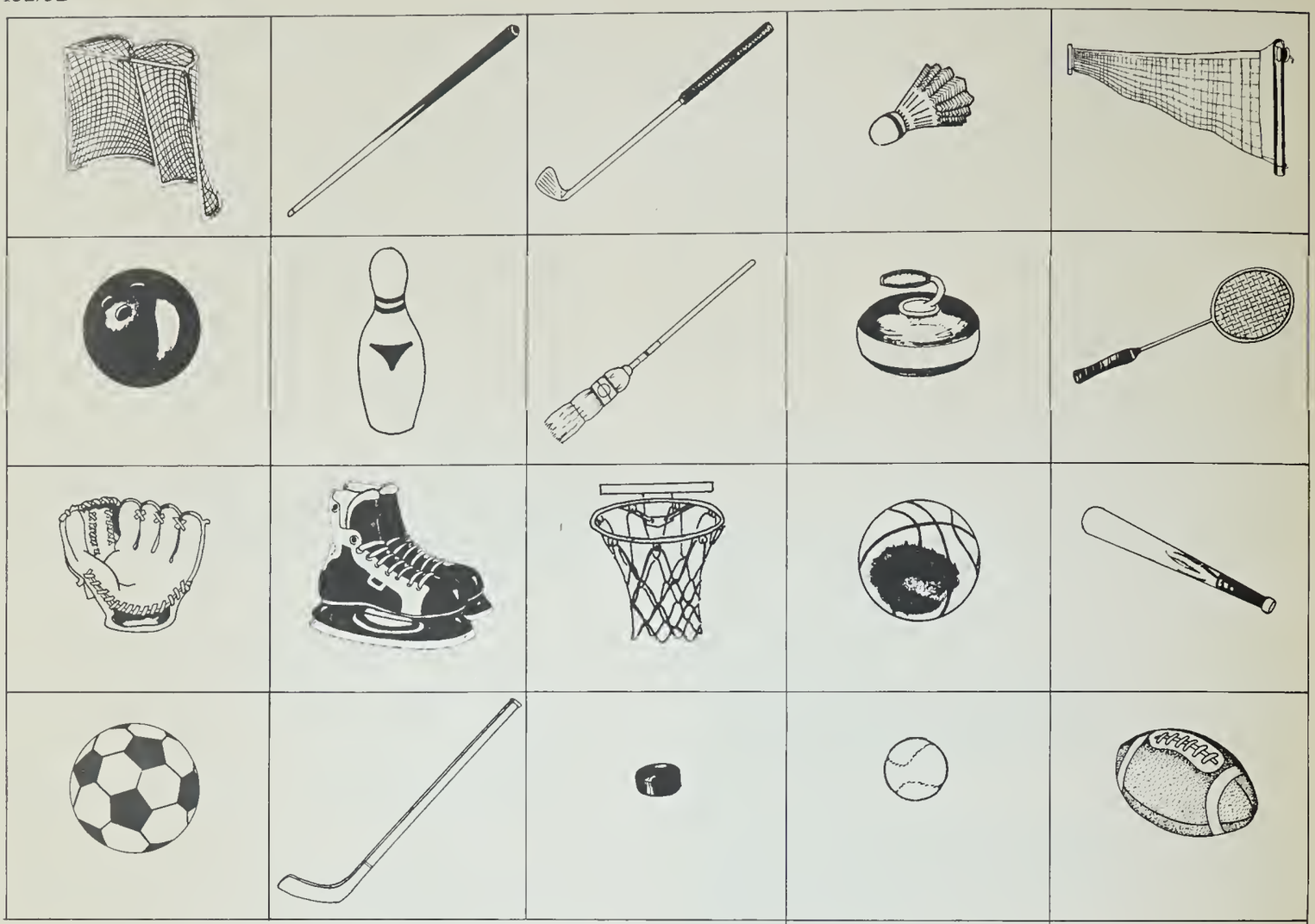
For the group of photographs entitled *Et voilà d'autres sports intéressants. On peut faire ...*, use pictures from sports magazines to expand upon the sports mentioned here. Each sport can be discussed according to the interests of the students. For example, show a picture of someone horseback riding and ask questions such as the following:

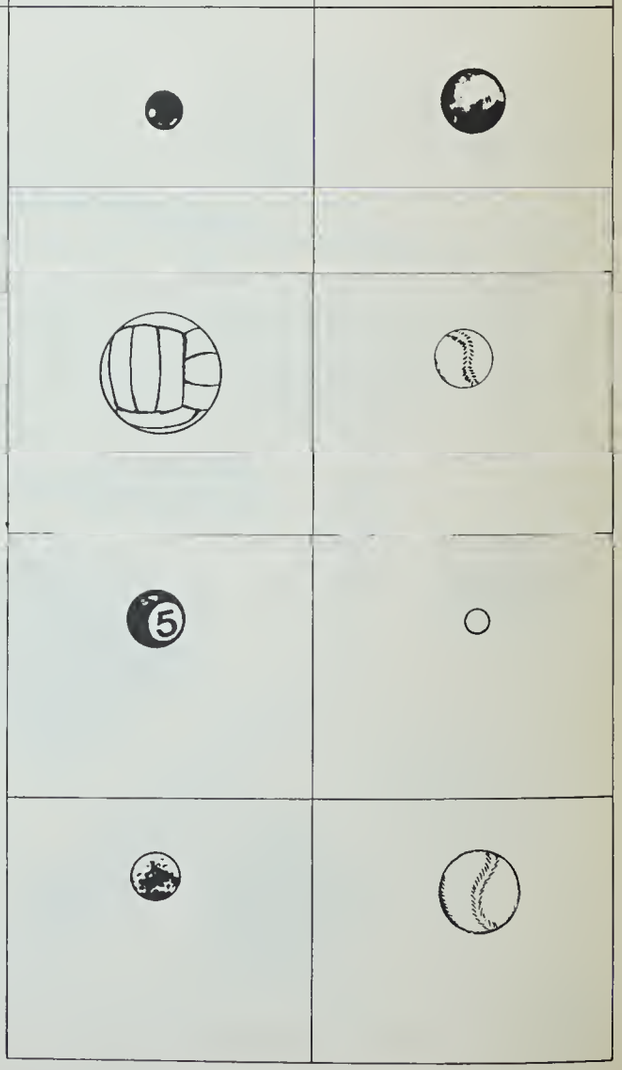
T: *(Nom), est-ce que tu aimes les chevaux?*
S: *Oui, j'adore les chevaux.*
T: *Est-ce que tu fais de l'équitation le samedi matin?*
S: *Oui, je fais de l'équitation.*
T: *Et toi, (nom), est-ce que tu as fait de l'équitation?*
S: *Non, je n'ai jamais fait d'équitation.*
T: *(Nom), avez-vous un kayak?*
S: *Oui, nous en avons deux.*
T: *Est-ce que tu aimes faire du kayak? Et ta mère?*

Find out about the particular interests of your students in order to personalize the presentation.

Suggested follow-up
Encourage students to bring in pictures of other sports that interest them. Individual students or the whole class may enjoy putting the pictures into an album of sports activities. The students could write appropriate captions.







Et voilà d'autres sports intéressants.
On peut faire . . .

de l'équitation

de l'escalade

de la voile

du ski alpin

du canoë (du canot)

du kayak

de la nage synchronisée

de la course à relais

de la descente de rapides

du lancer du disque

Et beaucoup, beaucoup d'autres sports.
En fais-tu?
En as-tu fait?

23. *Êtes-vous sportifs? Un test pour toute la famille*

Materials *Cahier*, p. 89

Objectives
- to practice the names of balls and other projectiles used in various sports
- to develop knowledge of sports.
- to develop an awareness of English borrowings in the French language
- to invite parents' participation in the French program

Suggested Procedures
Little preparation is required for this matching activity.

Note
You may wish to use this activity to make students aware of the influence of English on the French language.

24. Comparaisons

Materials *Livre*, p. 115
Bande

Optional: As many different balls as possible such as a bowling ball, tennis ball, curling rock, billiard ball
or
Flashcards that either name or depict two items of different weights (see procedure)

Objectives
- to practice the new vocabulary
- to introduce and practice *lourd-e*, *léger-ère*
- to expand knowledge related to sports
- to review expressions of comparison

Suggested Procedures
As indicated by the starburst, this activity is quite challenging, mainly because of the speed at which students must identify the balls and compare their weight.

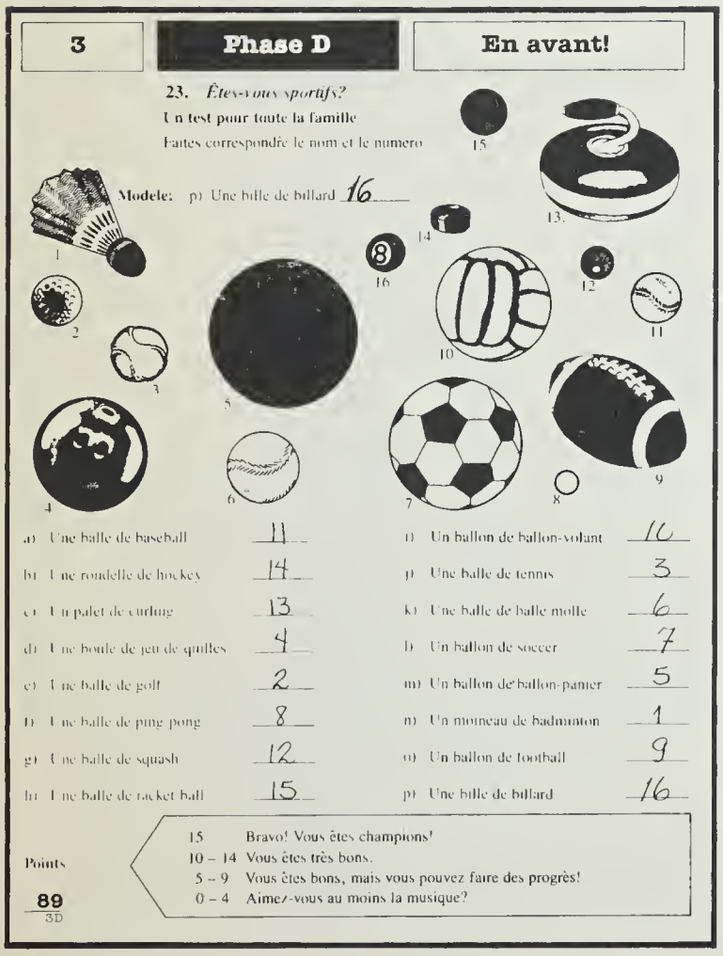
To introduce and practice *lourde/lourd* have students lift and compare the weight of various balls.

In the initial discussion, compare a variety of objects. For example:

Est-ce qu'une bicyclette est plus lourde qu'une fusée?

or

Qu'est-ce qui est plus léger, une plume ou une pomme?



3 | Phase D | En avant!

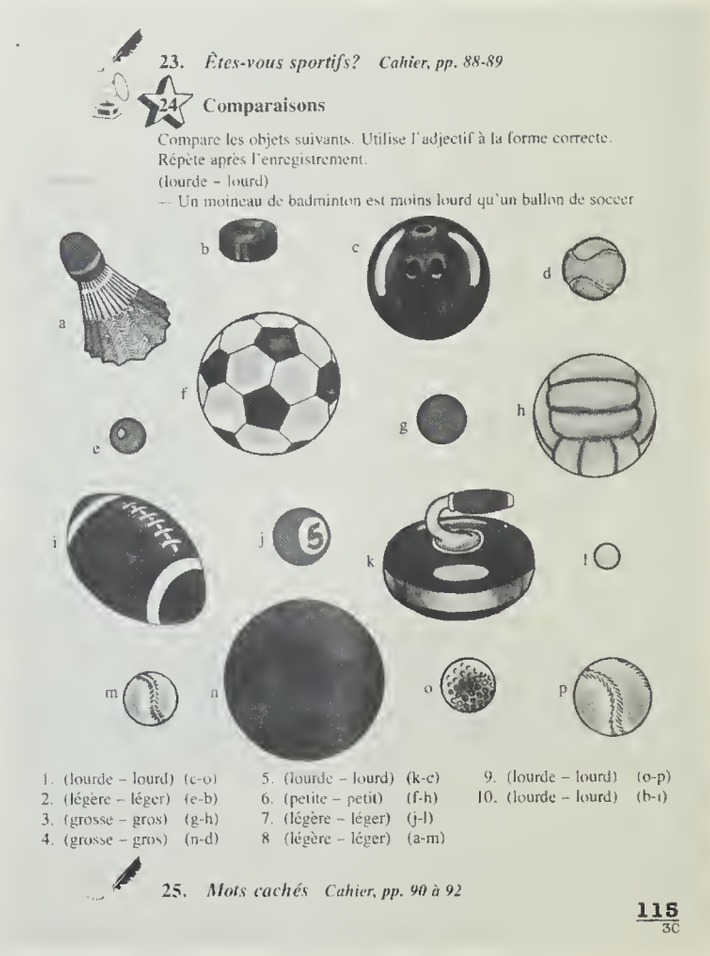
23. *Êtes-vous sportifs?*
Un test pour toute la famille
Faites correspondre le nom et le numéro

Modèle: p) Une bille de billard 16

a) Une balle de baseball 11
b) Une rondelle de hockey 14
c) Un palet de curling 13
d) Une boule de jeu de quilles 4
e) Une balle de golf 2
f) Une balle de ping pong 8
g) Une balle de squash 12
h) Une balle de racket ball 15
i) Un ballon de ballon-volant 10
j) Une balle de tennis 3
k) Une balle de balle molle 6
l) Un ballon de soccer 7
m) Un ballon de ballon-panier 5
n) Un moineau de badminton 1
o) Un ballon de football 9
p) Une bille de billard 16

Points
15 Bravo! Vous êtes champions!
10 – 14 Vous êtes très bons.
5 – 9 Vous êtes bons, mais vous pouvez faire des progrès!
0 – 4 Aimez-vous au moins la musique?

89
3D



23. *Êtes-vous sportifs?* *Cahier, pp. 88-89*

24 Comparaisons
Compare les objets suivants. Utilise l'adjectif à la forme correcte.
Répète après l'enregistrement.
(lourde – lourd)
— Un moineau de badminton est moins lourd qu'un ballon de soccer

1. (lourde – lourd) (c-o)
2. (légère – léger) (e-b)
3. (grosse – gros) (g-h)
4. (grosse – gros) (n-d)
5. (lourde – lourd) (k-c)
6. (petite – petit) (f-h)
7. (légère – léger) (j-l)
8. (légère – léger) (a-m)
9. (lourde – lourd) (o-p)
10. (lourde – lourd) (b-i)

25. *Mots cachés* *Cahier, pp. 90 à 92*

115
3C

Alternatively, make a series of cards that name two items. For example:

une boule/ un moineau
un ballon/ un palet
une banane/ un timbre

Students select a card and make an appropriate comparative statement using *lourd-e* or *léger-ère*. Award points for a correct statement in which the first object named on the card is the first named in the sentence. For an additional challenge, use game cards with pictures only.

In the activity itself students compare two pictured items using the adjective given in brackets. For each item, they must identify and name the pictures that correspond to the letters indicated in each item. Then they must mentally compare the weights of each item and make a statement about the comparative weight of each using the correct form of the adjective. They repeat the answer after the recording.

Do this activity once orally before attempting the recorded version.

Tapescript

Compare les objets suivants. Utilise l'adjectif à la forme correcte. Répète après l'enregistrement.

Modèle: (lourde- lourd)
—Un moineau de badminton est moins *lourd* qu'un ballon de soccer.

1. (lourde- lourd)
—Une boule du jeu de quilles est plus *lourde* qu'une balle de golf.
2. (légère- léger)
—Une balle de squash est plus *légère* qu'une rondelle de hockey.
3. (grosse- gros)
—Une balle de racquet-ball est moins *grosse* qu'un ballon de ballon-volant.
4. (grosse- gros)
—Un ballon de ballon-panier est plus *gros* qu'une balle de tennis.
5. (lourde- lourd)
—Un palet de curling est plus *lourd* qu'une boule du jeu de quilles.
6. (petite- petit)
—Un ballon de soccer est plus *petit* qu'un ballon de ballon-panier.
7. (légère- léger)
—Une bille de billard est moins *légère* qu'une balle de ping-pong.
8. (légère- léger)
—Un moineau de badminton est plus *léger* qu'une balle de baseball.
9. (lourde- lourd)
—Une balle de golf est moins *lourde* qu'une balle de balle molle.
10. (lourde- lourd)
—Une rondelle de hockey est moins *lourde* qu'un ballon de football.

25. *Mots cachés*

a) Complète les phrases pour trouver les 17 mots cachés.

Modèle: On joue au ballon-volant avec un ballon et un filet

1. Pour jouer au hockey, il faut un bâton de hockey, des patins, une rondelle et un but.
2. On joue au baseball avec un bâton, une balle de baseball et un gant.
3. On joue aux quilles avec une grosse boule et des quilles.
4. Pour jouer au ballon-panier, il faut un gros ballon et un panier.
5. On joue au tennis avec une balle, une raquette et un filet.
6. On joue au curling avec un palet et un balai.
7. On joue au billard avec une queue de billard et des billes.
8. Pour jouer au badminton, il faut une raquette de badminton, un moineau et un filet.

b) Écris les 17 objets différents trouvés dans la partie (a).

Modèle 1: un ballon
Modèle 2: un filet

1. un bâton
2. des patins
3. une rondelle
4. un but
5. une balle
6. un gant
7. une boule
8. des quilles
9. un ballon
10. un pannier
11. une raquette
12. un filet
13. un palet
14. un balai
15. une queue
16. des billes
17. un moineau

25. *Mots cachés*

Materials *Cahier*, pp. 90–92

Optional: A collection of photos of different sports

Objectives
- to practice further the vocabulary related to various sports
- to expand knowledge related to sports
- to develop writing skills
- to develop observation skills
- to have fun

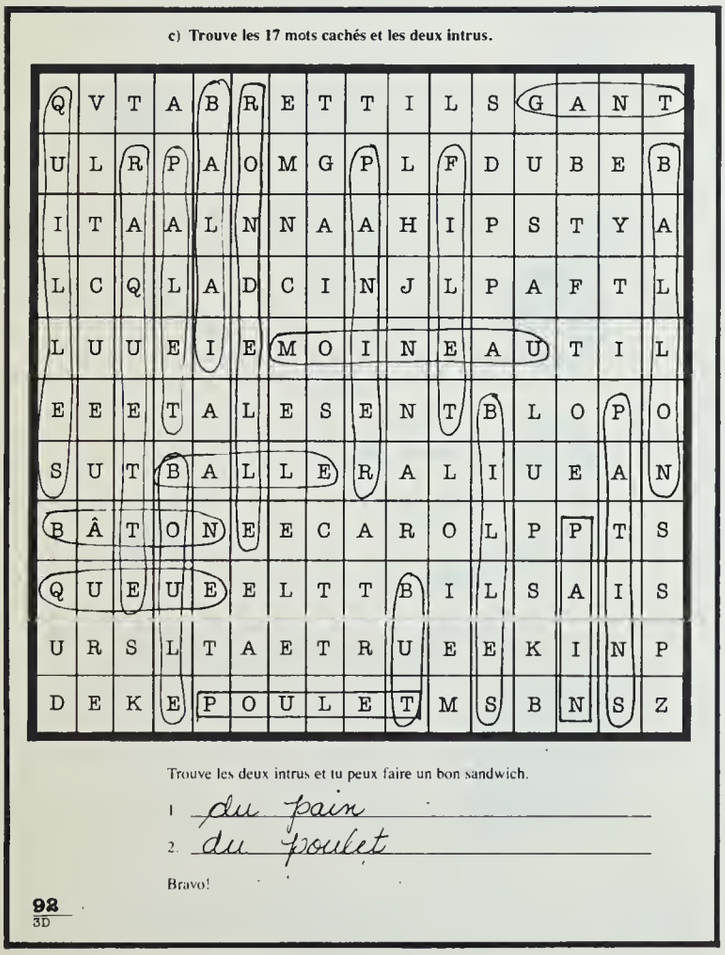
Suggested Procedures
This is a three-part activity.

In (a), students complete the sentences on page 90 of the workbook by filling in the blanks.

In (b), the answers from (a) are transcribed on page 91 with the correct form of *un*, *une* or *des*.

In (c), the list from page 91 provides the words to be found in the puzzle on page 92. When all seventeen have been circled on the grid, two hidden words that have no connection with sports vocabulary (*pain* and *poulet*) remain. *Pain* and *poulet* should be written in the spaces provided on page 92 under the clue.

To make the activity less challenging, assign (a) first, then (b). Make corrections after each step.



c) Trouve les 17 mots cachés et les deux intrus.

Q	V	T	A	B	R	E	T	T	I	L	S	G	A	N	T
U	L	R	P	A	O	M	G	P	L	F	D	U	B	E	B
I	T	A	A	L	N	N	A	A	H	I	P	S	T	Y	A
L	C	Q	L	A	D	C	I	N	J	L	P	A	F	T	L
L	U	U	E	I	E	M	O	I	N	E	A	U	T	I	L
E	E	E	T	A	L	E	S	E	N	T	B	L	O	P	O
S	U	T	B	A	L	L	E	R	A	L	I	U	E	A	N
B	Â	T	O	N	E	E	C	A	R	O	L	P	P	T	S
Q	U	E	U	E	E	L	T	T	B	I	L	S	A	I	S
U	R	S	L	T	A	E	T	R	U	E	E	K	I	N	P
D	E	K	E	P	O	U	L	E	T	M	S	B	N	S	Z

Trouve les deux intrus et tu peux faire un bon sandwich.

1. du pain
2. du poulet

Bravo!

92
3D

26. À quoi as-tu déjà joué?

Materials *Livre*, p. 116

Optional: picture cards of various sports

Objectives
- to practice *le passé composé* of JOUER in the affirmative and negative forms with *je* and *tu*, and the interrogative form with *tu*
- to develop speaking skills
- to exchange personal information

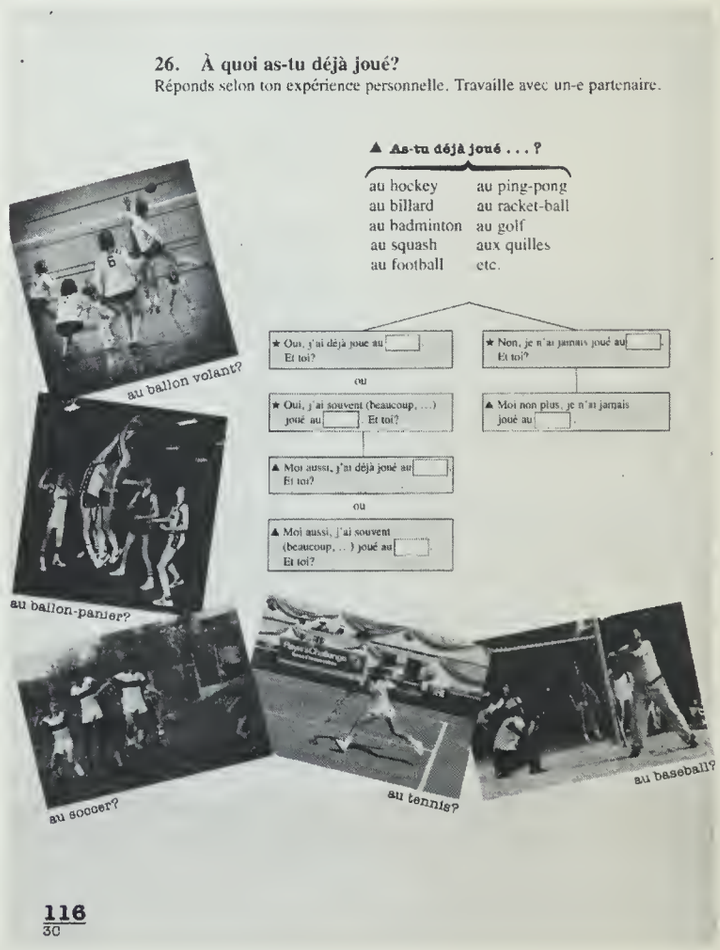
Suggested Procedures
Do a few examples with the whole class, using only the subjects *je* and *tu*. To illustrate the meaning of *déjà*, ask a few questions. For example:

> *Moi, j'ai déjà joué au ping-pong. J'aime beaucoup le ping-pong. As-tu déjà joué au ping-pong (nom)?*
> *Je n'ai jamais joué au squash. Et toi, (nom), as-tu déjà joué au squash?*

With sufficient practice students should realize that *déjà* means "ever" or "already" while *jamais* means "never." A simple explanation could save a lot of time.

Have students do this activity in pairs.

Note
Est-ce que tu as déjà joué and *As-tu déjà joué* are interchangeable and are both common and correct. The inverted form, *As-tu joué*, is more common in Canada than in France. *Jamais* can also be used to mean *déjà* or "ever," but is less common and more formal.



26. À quoi as-tu déjà joué?
Réponds selon ton expérience personnelle. Travaille avec un-e partenaire.

▲ As-tu déjà joué . . . ?

au hockey — au ping-pong
au billard — au racket-ball
au badminton — au golf
au squash — aux quilles
au football — etc.

★ Oui, j'ai déjà joué au [ ]. Et toi?
ou
★ Oui, j'ai souvent (beaucoup, . . .) joué au [ ]. Et toi?
▲ Moi aussi, j'ai déjà joué au [ ]. Et toi?
ou
▲ Moi aussi, j'ai souvent (beaucoup, . . .) joué au [ ]. Et toi?

★ Non, je n'ai jamais joué au [ ]. Et toi?
▲ Moi non plus, je n'ai jamais joué au [ ].

au ballon volant?
au ballon-panier?
au soccer?
au tennis?
au baseball?

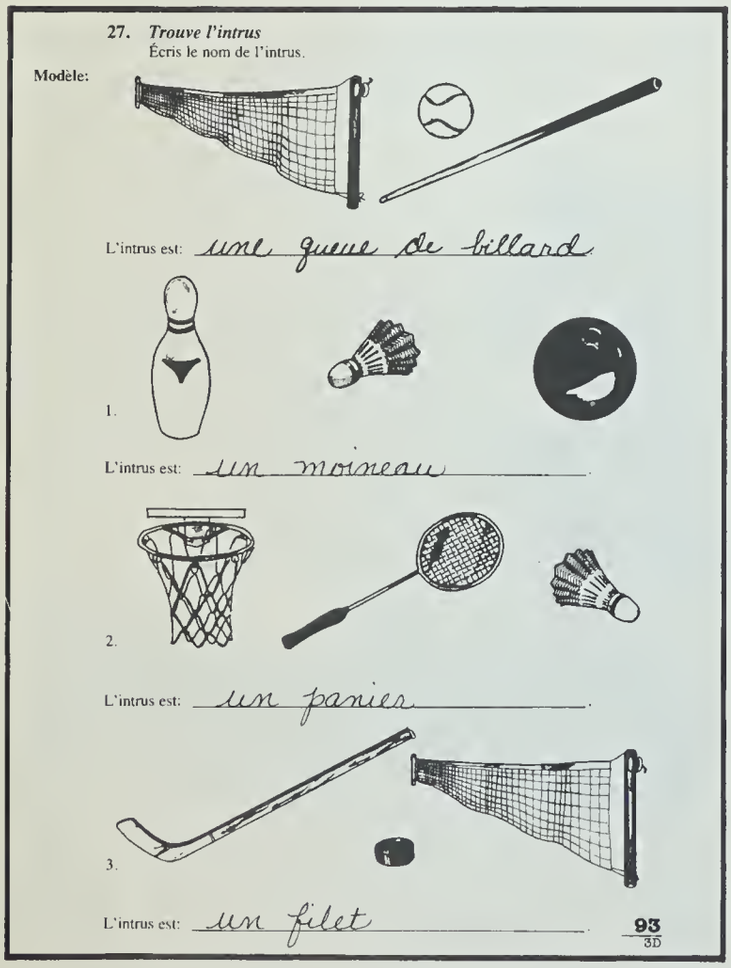
116
3D

27. *Trouve l'intrus*

Materials *Cahier*, pp. 93–95

Objectives
- to practice further selected sports vocabulary
- to develop further knowledge related to sports
- to have fun

Suggested Procedures
If students do not remember how to spell the vocabulary required to complete this activity, they can refer to pages 112–113 of the textbook or pages 90–91 of the workbook.


27. *Trouve l'intrus*
Écris le nom de l'intrus.

Modèle:

L'intrus est: une queue de billard.

1.

L'intrus est: un moineau.

2.

L'intrus est: un panier.

3.

L'intrus est: un filet.

93
3D

4.

L'intrus est: une raquette de tennis.

5.

L'intrus est: une boule du jeu de quilles.

6.

L'intrus est: un bâton de baseball.

7.

94
3D

L'intrus est: un ballon de ballon-volant.

28. *Combien de joueurs?*

Materials *Cahier*, p. 95

Objectives
- to expand knowledge related to sports
- to review *en* with quantifiable nouns

Suggested Procedures
Il y en a with numbers was introduced in *Étape 2 Phase A*.

To introduce this activity, ask a few questions such as the following:

Combien de filles est-ce qu'il y a dans la classe?
Combien de garçons est-ce qu'il y a dans la classe?
Combien de fenêtres est-ce qu'il y a dans la classe?
Combien de portes est-ce qu'il y a dans la classe?
Combien d'horloges est-ce qu'il y a dans la classe?
Combien de planètes est-ce qu'il y a dans notre système solaire?
Combien est-ce qu'il y a d'hôpitaux dans notre ville?
Combien est-ce qu'il y a de musées dans notre ville?
Combien est-ce qu'il y a de cinémas dans notre ville?
Combien est-ce qu'il y a de zoos dans notre ville?
Combien d'arbres est-ce qu'il y a devant ta maison?

Assign this activity as a project to be completed at home or at school, for students who are less inclined to sports may need to do some research. Check answers orally in class, and correct the written assignment.

If you are not very knowledgeable about sports, be sure to check your own answers!

29. Devine à quoi on a joué

Materials *Livre*, p. 117
Bande

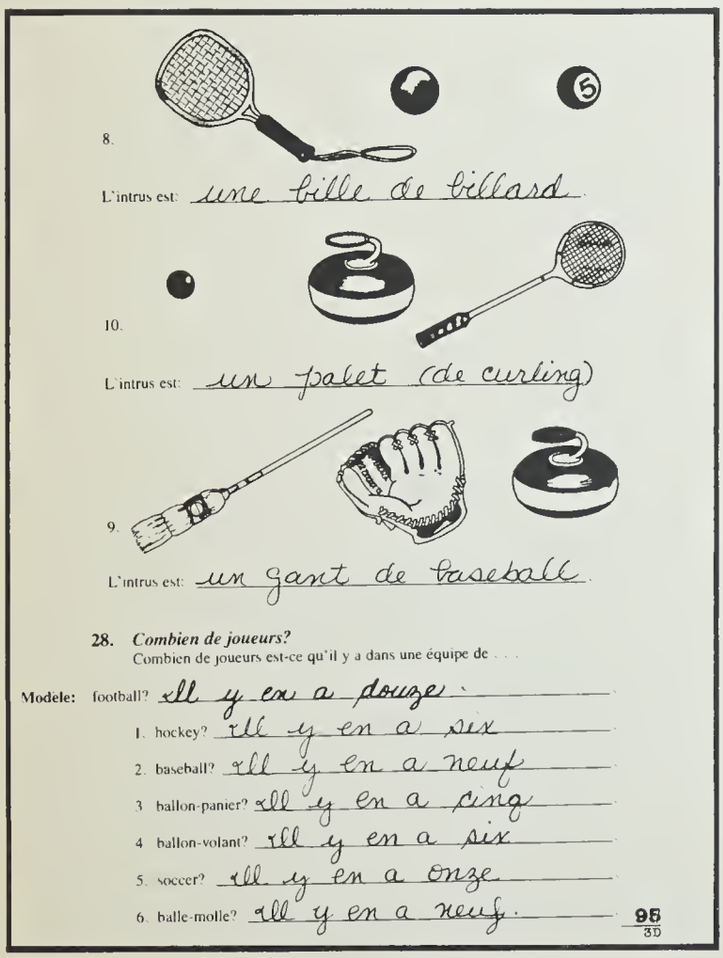
Flashcards: see follow-up

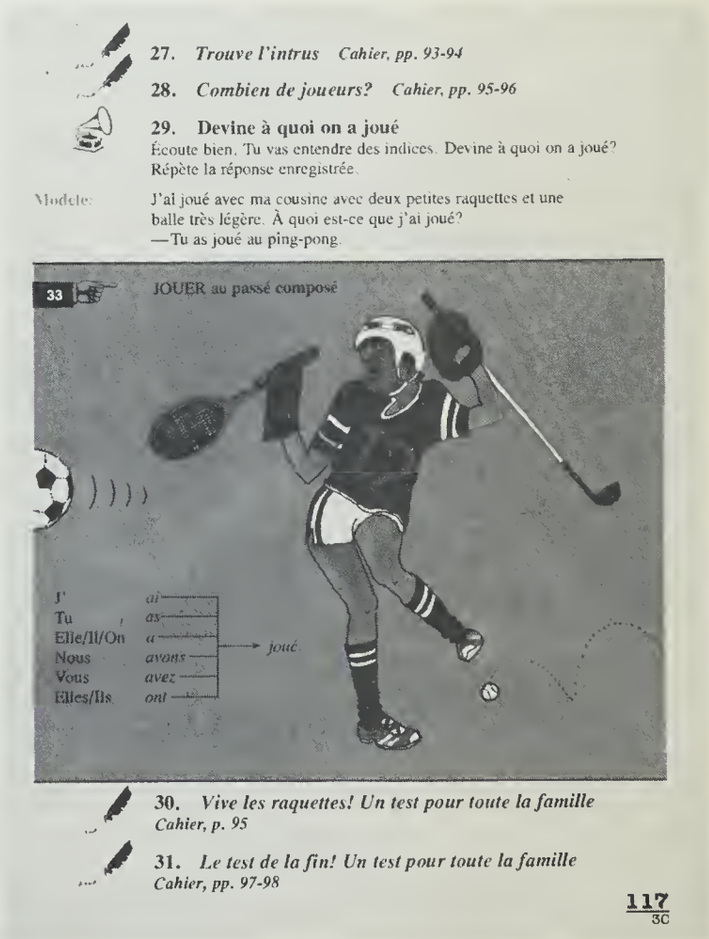
Objectives
- to develop listening comprehension
- to practice JOUER *au passé composé*
- to practice *au* with names of sports
- to expand knowledge related to sports

Suggested Procedures
As an introduction to this activity and to the forms of JOUER *au passé composé*, play a game such as *STOP! C'est faux!* Students have to identify false statements. For example:

T: *Moi, je suis très sportif-ive. Hier j'ai joué avec Gary Carter. Nous avons joué ensemble au baseball.* (If students agree, you go on.) *Nous avons joué ensemble pour les Blue Jays.*
S: *STOP! C'est faux! Vous avez joué pour les Expos de Montréal.*
T: *Mon grand-père est extraordinaire. Il est encore très sportif. Hier soir, il a rencontré Wayne Gretzky et ils ont joué au football.*
S: *STOP! C'est faux! Ils ont joué au hockey.*

Try to use as many forms of JOUER *au passé composé* as possible.


8.
L'intrus est: une bille de billard.
10.
L'intrus est: un palet (de curling)
9.
L'intrus est: un gant de baseball.
28. *Combien de joueurs?*
Combien de joueurs est-ce qu'il y a dans une équipe de . . .
Modele: football? Il y en a douze.
1. hockey? Il y en a six
2. baseball? Il y en a neuf
3. ballon-panier? Il y en a cinq
4. ballon-volant? Il y en a six
5. soccer? Il y en a onze
6. balle-molle? Il y en a neuf.
95 3D


27. *Trouve l'intrus* *Cahier, pp. 93-94*
28. *Combien de joueurs?* *Cahier, pp. 95-96*
29. **Devine à quoi on a joué**
Écoute bien. Tu vas entendre des indices. Devine à quoi on a joué? Répète la réponse enregistrée.
Modele: J'ai joué avec ma cousine avec deux petites raquettes et une balle très légère. À quoi est-ce que j'ai joué?
—Tu as joué au ping-pong.
33 JOUER au passé composé
J' ai
Tu as
Elle/Il/On a
Nous avons
Vous avez
Elles/Ils ont
joué
30. *Vive les raquettes! Un test pour toute la famille* *Cahier, p. 95*
31. *Le test de la fin! Un test pour toute la famille* *Cahier, pp. 97-98*
117 3C

Encourage students to play your role and challenge the rest of the class.

The activity itself is a challenging one. Remind students that it is not important if they do not understand every word so long as they listen for and understand the vocabulary clues. If necessary, allow students to listen twice to a question before attempting to answer.

Suggested Follow-up

Create a variety of situations to practice all forms of JOUER *au passé composé*. Encourage students to create other situations.

For example, try the following game using flashcards. On one series of cards write pronouns and noun subjects. On another series draw simple sketches of the equipment needed for a particular sport:

Divide the class into two teams. A player from team A chooses a card from each series and makes a statement followed by a question. For example, Student A draws the card with *je* and the card with a sketch of hockey equipment, and says:

J'ai joué avec un bâton et une rondelle. À quoi est-ce que j'ai joué?

A player from team B should respond:

Tu as joué au hockey.

Then Teams A and B switch roles. Award points for correct questions and correct answers.

Tapescript

Écoute bien. Tu vas entendre des indices. Devine à quoi on a joué. Répète la réponse enregistrée.

Modèle: J'ai joué avec ma cousine avec deux petites raquettes et une balle très légère. À quoi est-ce que j'ai joué?
—Tu as joué au ping-pong.

1. Jacques a joué avec trois amis. Il a joué avec une petite balle lourde et un bâton. À quoi est-ce qu'il a joué?
—Il a joué au golf.
2. Michel et ses amis ont joué ensemble. Ils ont joué avec une rondelle et des bâtons. À quoi ont-ils joué?
—Ils ont joué au hockey.
3. Micheline a joué avec une amie. Oh, là là! La grosse boule n'a pas frappé les quilles. À quoi est-ce qu'elle a joué?
—Elle a joué aux quilles.
4. Papa, maman, mon frère et moi, on a joué ensemble. Moi, j'ai joué avec maman contre papa et mon frère. On a joué avec des raquettes et un moineau. À quoi est-ce que nous avons joué?
—Vous avez joué au badminton.

5. J'ai joué avec mes amis avec un assez gros ballon. Notre équipe a mis dix paniers. À quoi est-ce que j'ai joué?
—Tu as joué au ballon-panier.
6. J'ai joué avec une amie. J'ai frappé la balle avec ma grande raquette, mais la balle est allée dans le filet. À quoi est-ce que j'ai joué?
—Tu as joué au tennis.
7. Papa et maman ont joué hier avec des amis. Ils ont utilisé de gros palets et un balai. Un balai pour jouer, c'est drôle, n'est-ce pas? À quoi est-ce qu'ils ont joué?
—Ils ont joué au curling.
8. J'ai joué avec des amis. On n'a pas joué avec un moineau. On n'a pas joué avec des billes. On a joué avec un ballon qui n'est pas rond. À quoi est-ce que nous avons joué?
—Vous avez joué au football.
9. Alice a joué avec des amis. Elle a joué avec une balle, mais elle n'a pas joué avec une raquette. Elle a joué avec un bâton lourd. À quoi est-ce qu'elle a joué?
—Elle a joué au baseball.
10. Marc et ses amis ont joué ensemble. Ils ont joué autour d'une table. Il y avait beaucoup de billes sur la table. Chaque joueur avait un long bâton qu'on appelle une queue. À quoi ont-ils joué?
—Ils ont joué au billard.

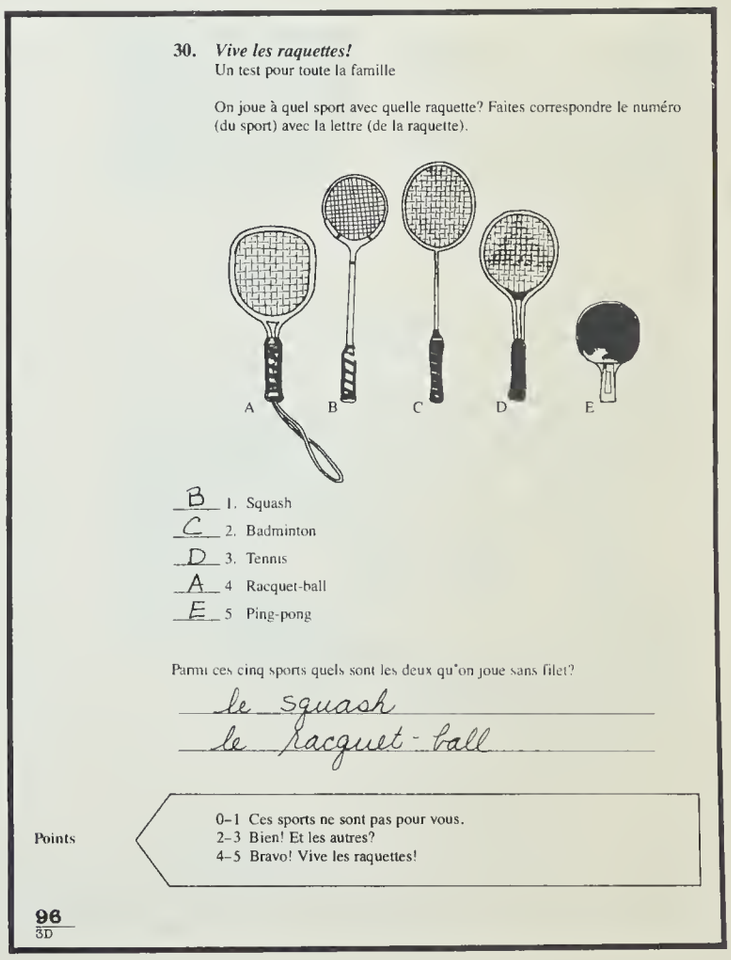
30. *Vive les raquettes! Un test pour toute la famille*

Materials *Cahier*, p. 96

Objectives
- to expand knowledge related to sports
- to invite parents' participation to the French program
- to have fun

Suggested Procedures
This activity is a test for the whole family but it may be done in the classroom by individuals or small groups.

Draw the students' attention to the two steps required to complete the assignment. First, they match the letter of the racquet to the sport and then name the two sports that are played without a net.



30. ***Vive les raquettes!***
Un test pour toute la famille

On joue à quel sport avec quelle raquette? Faites correspondre le numéro (du sport) avec la lettre (de la raquette).

A B C D E

B 1. Squash
C 2. Badminton
D 3. Tennis
A 4 Racquet-ball
E 5 Ping-pong

Parmi ces cinq sports quels sont les deux qu'on joue sans filet?

le squash
le racquet-ball

Points
0–1 Ces sports ne sont pas pour vous.
2–3 Bien! Et les autres?
4–5 Bravo! Vive les raquettes!

96
3D

31. *Le test de la fin!*

Materials *Cahier*, pp. 97–100

Objectives
- to invite parents' participation to the French program
- to expand general knowledge
- to develop reading comprehension
- to have fun

Suggested Procedures
This general knowledge quiz is intended for family participation but can be done by individuals, pairs of students, or small groups. Students select the suitable answer for each question. Then they label each photograph according to the given clue. Students may find that (b) sometimes helps them to select the correct answer in (a).

Suggested Follow-up
Encourage students to research some of the topics introduced in this activity, and to present their findings to the class either orally or as a written project.

31. ***Le test de la fin!***
Un test pour toute la famille.

a) Cochez la bonne réponse.

1. Qui a composé «La valse d'une minute»?
   - ☑ a) Frédéric Chopin
   - ☐ b) Johann Strauss
   - ☐ c) Elvis Presley
2. Qui a écrit *Autour du monde en 80 jours*?
   - ☐ a) Shakespeare
   - ☑ b) Jules Verne
   - ☐ c) Walt Disney
3. Qu'est-ce que c'est que «les 24 heures du Mans»?
   - ☐ a) C'est un marathon de jogging.
   - ☐ b) C'est une course de bicyclette célèbre, en France, dans une ville qui s'appelle Le Mans.
   - ☑ c) C'est une course automobile célèbre en France, dans une ville qui s'appelle Le Mans.
4. Qu'est-ce que c'est que «l'étape contre la montre»?
   - ☑ a) C'est une étape très célèbre du «Tour de France».
   - ☐ b) C'est une étape du livre *Ça tourne!*, où on travaille très vite.
   - ☐ c) C'est une étape très célèbre d'une course automobile en France.
5. Qui a composé «La ronde des heures»?
   - ☑ a) Amilcare Ponchielli
   - ☐ b) Galilée
   - ☐ c) Les Beatles
6. Qui a découvert le premier que la terre tourne autour du soleil et non le soleil autour de la terre?
   - ☑ a) Nicolas Copernic (Kopernik)
   - ☐ b) Isaac Newton
   - ☐ c) Léonard de Vinci

7. Qui a découvert le premier le principe du pendule?
   - ☐ a) Albert Einstein
   - ☑ b) Galilée
   - ☐ c) Ludwig Van Beethoven
8. Au marathon de jogging de Montréal, la championne -ou le champion- fait 42 km à peu près en
   - ☐ a) 8 heures 10 minutes.
   - ☐ b) 20 heures 18 minutes
   - ☑ c) 2 heures 15 minutes.
9. Qu'est-ce que *Les mille et une nuits*?
   - ☐ a) C'est un roman de Jules Verne.
   - ☐ b) C'est un film de Walt Disney.
   - ☑ c) C'est un ensemble de contes arabes.
10. Quel avion supersonique va plus vite que la vitesse de rotation de la terre?
    - ☑ a) Le Concorde
    - ☐ b) Le Douglas DC-9
    - ☐ c) Le Boeing 727
11. Combien de temps est-ce qu'un rayon de soleil prend pour arriver sur la terre?
    - ☐ a) 4 secondes
    - ☑ b) 8 minutes
    - ☐ c) 10 heures

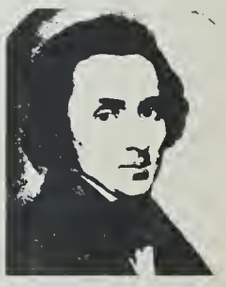
b) Et maintenant identifiez ces photos.

12

C'est la réponse au numéro 6

Nicolas Copernic

13



C'est la réponse au numéro 1.

Frédéric Chopin

14.

On parle de cette course au numéro 8.

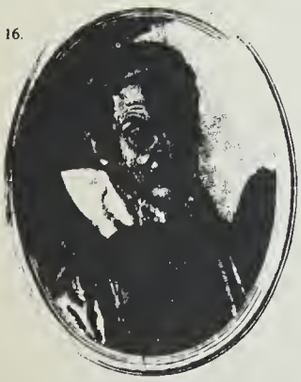
Le marathon de jogging de Montréal

15.

C'est la réponse au numéro 3.

Les 24 heures du Mans

16.



C'est la réponse au numéro 7.

Galilée

17.

C'est la réponse au numéro 2.

Jules Verne

18.

C'est la réponse au numéro 4.

Le Tour de France

19.

C'est la réponse au numéro 10.

Le Concorde

20.

C'est la fausse réponse au numéro 2. Walt Disney

Points

100
3D

0–4	Est-ce que vous faites au moins beaucoup de sport?
5–9	Vous avez des progrès à faire. Lisez beaucoup plus.
10–15	C'est très bien, mais lisez un peu plus.
16–20	Bravo! Vous avez BEAUCOUP de connaissances!

PC 2112 E95 1982 BK-1 TCH-GD-
EXPLORATIONS

39731371 CURR HIST

For Library
Use Only

0000213996 39

RECOMMENDED FOR USE
IN ALBERTA SCHOOLS

DATE DUE SLIP

AUG 14 RETURN

DUE EDUC SEP 09 '87

SEP 10 RETURN

EDUC MAR 07 '88

DUE EDUC JUL 18 '88

JUL 13 RETURN

MAR 04 '89

MAR 04 RETURN

F255

La série Tournesol

Bonjour Canada!
1 Autour de moi
2 Parlons Chiffres
3 A vos marques!

Explorations
1 Ça tourne!
2 Quelles nouvelles?
3 Plus loin

Prentice-Hall Canada Inc.
Scarborough, Ontario

ISBN 0-13-296244-6